WIADOMOŚCI
HISTORYCZNO-DYDAKTYCZNE
ORGAN POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO
DLA SPRAW NAUCZANIA HISTORJI
REDAKTOR KAZIMIERZ TYSZKOWSKI
ROCZNIK IV ZESZYT 2

KAZIMIERZ POPIOŁEK (Katowice)

Realizacja nowego programu historji

(Dotychczasowe doświadczenia).

(Uwagi poniższe są owocem doświadczeń, zebranych na terenie okręgu szkolnego śląskiego, głównie z pierwszego roku pracy w klasie II, uzupełnione częściowo dalszemi spostrzeżeniami z drugiego roku pracy w tej klasie i z pracy w klasie III).

Jednem z naczelnych zagadnień, związanych z dokonywującą się przebudową naszego szkolnictwa, jest doprowadzenie w możliwie krótkim czasie do realizowania w pełni nowych programów z całkowitem uwzględnieniem wszystkich postulatów programowych w zakresie każdego przedmiotu. Dopiero wtedy, kiedy to nastąpi, będzie można mówić o wynikach nauczania w nowem gimnazjum, w jego poszczególnych klasach. Narazie ustalenie jakichś ogólniejszych, dalej idących wniosków jest niemożliwe, gdyż realizacja nowych programów, w rozumieniu zupełnego dostosowania się do jego intencyj, jeszcze się nie odbywa. Chodzi mi w tym wypadku o historję.

Nie dzieje się zaś tak z dwu przedewszystkiem przyczyn, a więc: po 1) nauczyciele historji tkwią jeszcze — wszyscy w mniejszej lub większej mierze — w dawnych programach i często mimowoli, nawet podświadomie, w pracy swej w nowem gimnazjum dążą do osiągania takich wyników, jakie osiągali w klasach dawnego gimnazjum; po 2) zaś nauczyciele historji nie zdołali jeszcze odpowiednio gruntownie wniknąć w intencje nowego programu.

Stan taki utrudnia oczywiście w wysokim stopniu należytą realizację nowego programu. A ponieważ liczyć się trzeba z tem, że stan ten nie zmieni się z dnia na dzień, dlatego trzeba sobie przedewszystkiem zdać sprawę z tego, jak się to w pracy dotychczasowej uwidacznia. Otóż uważam, że ujawnia się to przedewszystkiem w położeniu głównego nacisku na wiadomości, których wymaga się często więcej, niż podaje program, a nawet zawiera dany podręcznik, z pominięciem równoczesnem, wzgl. niedocenianiem innych postulatów programów. Drugiem następstwem to niedostosowanie tak samego materjału, jak i sposobu jego ujmowania przez nauczycieli do niższego obecnie wieku, a stąd i niższego poziomu umysłowego młodzieży (np. ten sam materjał, którego teraz uczymy w klasie III, przeznaczony był dawniej dla klasy VII, czyli dla uczniów o dwa lata starszych).

Tego rodzaju nastawienie — które zresztą w pierwszych latach pracy w nowem gimnazjum uważać trzeba za zupełnie wytłumaczone, zwłaszcza wobec istnienia jeszcze klas dawnego typu, — utrudnia jednak należytą realizację nowego programu i osiąganie wymaganych wyników nauczania. Zmniejszyć ujemne następstwa tego stanu może oczywiście jedynie ścisłe i ciągłe opieranie się nauczyciela w codziennej pracy o nowy program, aby w pełni zrozumieć jego postulaty i wniknąć w jego intencje. Podkreślam wyraźnie, że chodzi o oparcie się o program, a nie — jak się to niekiedy dzieje — o podręcznik, który często zamiast programu nauczyciel realizuje możliwie dokładnie w przekonaniu, że w ten sposób najlepiej odpowiada wymaganiom nowego programu. Podręcznik jest niewątpliwie pewną interpretacją programu, zawiera jednak z reguły materjał obszerniejszy — i to różny w pewnych granicach u różnych autorów — i dlatego nauczyciel nie jest bynajmniej zobowiązany do wyczerpania całego materjału zawartego w danym podręczniku i właśnie tak, jak go dany autor ujął. Obowiązany jest natomiast wyczerpać materjał wskazany programem, choć i tu posiada pewną, wyraźnie w uwagach do programu określoną swobodę. O tem niezawsze się pamięta!

Zdecydowane oparcie się o program jest szczególnie pilnym postulatem w zakresie oznaczonych nim wyników nauczania. Nauczyciel musi dokładnie zdać sobie sprawę, jakie ma osiągnąć wyniki w zakresie wiadomości, — a co jeszcze ważniejsze — musi dokładnie zrozumieć, że wiadomości to tylko jeden z ce-

lów nauczania historji w nowem gimnazjum, że wobec tego w niemniejszym stopniu musi poświęcić uwagę innym, wyraźnie programem określonym, wynikom nauczania.

Po podkreśleniu tych czynników, które pod wpływem niedokładnego jeszcze wniknięcia w nowe programy wywierały i nadal wywierają wpływ na realizację nowego programu, pragnę przejść do scharakteryzowania najbardziej istotnych doświadczeń i spostrzeżeń, poczynionych w dotychczasowej pracy w nowem gimnazjum. Otóż w pracy tej napotkano na szereg trudności, przyczem za główną z nich uważa się zbyt dużą ilość materjału historycznego w klasie II i III w stosunku do przeznaczonego na to czasu (3 godz. tyg.). Trudność stąd wynikająca jest jeszcze u wielu nauczycieli potęgowana przez dążność do zwiększania ilości materjału (pod wpływem dawnych programów), niezależnie jednak od tego wydaje się, że istotnie między wyznaczonym programem materjałem naukowym a ilością przeznaczonego na jego przerobienie czasu istnieje poważna dysproporcja.

Przekonanie nauczycieli o zbyt dużej ilości materjału pociąga za sobą szereg konsekwencyj. Przedewszystkiem więc niebardzo wierzą w możliwość osiągnięcia w pełni wyników programowych, często za rzecz naturalną uważają, jeżeli uczniowie pewnych, wyznaczonych nawet wynikami nauczania, wiadomości nie posiadają, a przeciwnie objawiają specjalne zadowolenie wtedy, kiedy wbrew swym oczekiwaniom spotkają się z dobremi wynikami. Takie nastawienie doprowadza do osłabionej egzekutywy, a wobec niezdawania sobie nieraz dokładnie sprawy z różnicy między materjałem nauczania a wynikami, w tej egzekutywie jednakowo się cały materjał traktuje. Następstwem tego jest osiąganie gorszych wyników, niżby to było możliwe przy nieco silniejszej egzekutywie, zwłaszcza w zakresie oznaczonych programem wyników nauczania. Silna egzekutywa jest potrzebna tem więcej, że nauczyciele historji obecnie znacznie mniej czasu niż dawniej poświęcają na powtarzanie dawniejszego materjału celem jego lepszego utrwalenia i pogłębienia. Kwestja znalezienia na to utrwalanie większej ilości czasu nie jest rzeczywiście łatwa, stąd jednak tem większy obowiązek wykorzystania na lekcji każdej sposobności celem ustawicznego wracania do materjału dawniejszego, wiązania z nim materjału nowego.

Inną konsekwencją przekonania o zbyt dużej ilości materjału w klasie II i III jest położenie nacisku przedewszystkiem na wiadomości uczniów z przywiązywaniem mniejszej wagi do wyrabiania umiejętności i sprawności, których przyswajanie dokonuje się raczej mimochodem, przez silne natężenie pracy pod względem metodycznym. To zwracanie uwagi przedewszystkiem na wyniki w zakresie wiadomości jest zresztą w pewnej mierze spowodowane i innym względem: oto nauczyciele historji są przekonani — i mam wrażenie, że często mają rację — że te czynniki, które ich prace kontrolują, właśnie na wiadomości uczniów główną zwracają uwagę choćby dlatego, że wyniki w tej dziedzinie najłatwiej uchwycić w czasie hospitacji lekcji. A ponieważ według tych wyników między innemi ocenia się tak pracę ucznia, jak i nauczyciela, nic więc dziwnego, że i ten wzgląd w pracy szkolnej nienajmniejszą odgrywa rolę.

Wobec obaw o wyczerpanie materjału naukowego, określonego programem, nauczyciele z mniejszą uwagą traktują historję regjonalną, obowiązkową lekturę i wycieczki. Z kwestyj tych najlepiej może jeszcze przedstawia się narazie historja regjonalna, którą w mniejszej lub większej mierze wciąga się w materjał nauczania. Dla należytego jednak wypełnienia wyraźnego w tym względzie postulatu programu konieczne jest ustalenie przez każdego nauczyciela historji już z początkiem roku szkolnego, jakim materjałem z historji regjonalnej zamierza rozszerzyć materjał programowy, trzeba przeznaczyć na to odpowiednią ilość czasu i zaznaczyć to w rocznym rozkładzie materjału.

Drugi wyraźny postulat: obowiązkowa lektura historyczna od klasy II — nie jest jeszcze w pełni realizowany, i to tak z powodu trudności znalezienia na to odpowiedniej ilości czasu, jak i ze względu na brak odpowiednich do lektury książek. Zwiększa te trudności brak w wielu zakładach odpowiednio do wymagań nowego programu wyposażonych szkolnych bibljoteczek historycznych dla uczniów.

Wreszcie również brak czasu jest główną przeszkodą organizowania naukowych wycieczek historycznych. Wobec tego na nauczyciela, któremu udało się jednak znaleźć czas na urządzenie takiej wycieczki, spada tem większa odpowiedzialność, by wycieczkę tę tak przygotował, przeprowadził i wykorzystał, aby dała jaknajwięcej zgóry zamierzonych korzyści.

Pod względem metodycznym skorzystali nauczyciele historji z pozostawionej programem swobody doboru środków metodycznych. Ujawniła się pod tym względem duża różnorodność, co jest oczywiście objawem korzystnym, z jednem jednak zastrzeżeniem: oto nauczyciel musi sobie w pełni zdawać sprawę, w jakim celu zastosował na danej lekcji, przy danym materjale takie a nie inne postępowanie metodyczne, musi znać cel naukowy i wychowawczy swej, tak czy inaczej pod względem metodycznym ujętej, lekcji. Zwrócenie uwagi na to — poza oczywiście temi wszystkiemi postulatami, które pod względem metodycznym stawia program — jest konieczne, aby nie dopuścić do ponownego zmechanizowania w tej dziedzinie.

W tej różnorodności metodycznej widzi się jeszcze często wykład nauczyciela i to nieraz w takich wypadkach, gdzie byłoby dużo sposobności oparcia się o samodzielną pracę uczniów. Częste stosowanie wykładu tylko w małej mierze jest wynikiem dawnych nawyków, a raczej — jak mam wrażenie — konsekwencją dążenia do osiągnięcia wyników przynajmniej w zakresie wiadomości, co oczywiście przy tej metodzie jest najłatwiejsze, jako że najmniej zabiera czasu, pozwala więc na odpowiednio częstą kontrolę, na powtarzanie i pogłębianie materjału pamięciowego. Objaw ten dowodzi jednak równocześnie nie zdawania sobie w należytej mierze sprawy z postulatów nowych programów, które wymagają przecież wyników nietylko w zakresie wiadomości. W miarę coraz lepszego wnikania w intencje nowego programu zredukowany zapewne zostanie do odpowiednich rozmiarów ten środek metodyczny. Przyczynić się też będzie do tego mogło powstanie u nauczycieli przekonania, że i czynniki, jego pracę kontrolujące, nie będą nastawione wyłącznie na wiadomości uczniów.

Podobnie niekorzystnym objawem jest przerzucanie przez wielu nauczycieli historji niekiedy dość znacznej części pracy młodzieży na zajęcia pozalekcyjne, co jest zupełnie sprzeczne z intencją nowego programu, który liczył się właśnie ze zmniejszeniem ilości pracy domowej ucznia. Dzieje się to bądź przez częste żądanie odpowiedzi pisemnych na zawarte w podręcznikach ćwiczenia, bądź przez polecanie przerabiania zgóry pewnych ustępów podręcznika w domu, wreszcie przez wprowadzenie obowiązkowej lektury historycznej i sposób jej egzekwowania. Przerzucanie tych czynności na dom, co w pewnym wymia-

rze jest oczywiście pożądane a nawet konieczne, musi się dziać jednak bardzo ostrożnie zwłaszcza, że dla innych przedmiotów objawia się — jak się zdaje — podobna tendencja. Pod tym względem winno nastąpić dokładne ustalenie wymagań z wzięciem pod uwagę dwu przedewszystkiem względów: 1) całości pracy domowej ucznia w zakresie wszystkich przedmiotów w nauczania, 2) obowiązku nauczyciela poprawienia wzgl. wykorzystania na lekcji tych wszystkich wypracowań, które polecił uczniom wykonać w domu. Przypuszczam, że wzięcie pod uwagę tych dwu kryterjów ograniczy do odpowiednich wymiarów pracę domową — zwłaszcza pisemną — ucznia.

Innym objawem, tym razem dodatnim, będącym niewątpliwie związanym z wprowadzeniem nowych programów, jest stosowanie obecnie w o wiele większej niż dawniej mierze różnego rodzaju pomocy naukowych. Ilość tych pomocy, będących w posiadaniu nauczyciela — i co ważniejsza również ucznia — została zresztą bardzo wydatnie spotęgowana przez nowe podręczniki, zawierające moc różnych ilustracyj, planów, mapek, wykresów i t. p. Stwierdzając to dodatnie zjawisko jako objaw dość powszechny, trzeba jednak wyraźnie powiedzieć, że nieraz nie wykorzystuje się tych wszystkich pomocy naukowych, które posiada zakład, względnie nawet tych, które zawarte są w podręcznikach. Z drugiej strony wiele zakładów nie posiada odpowiedniej ilości pomocy naukowych, przyczem największe braki są w zakresie książek do lektury historycznej, obowiązkowej i nadobowiązkowej.

Teraz jeszcze kilka uwag o poszczególnych klasach nowego gimnazjum. Otóż najmniejsze trudności przedstawia realizacja programu klasy I. Nietrudno w niej wyczerpać materjał naukowy, to też tem więcej czasu można i trzeba w klasie tej poświęcić na systematyczne wyrabianie u uczniów różnego rodzaju sprawności, a więc takich jak: umiejętność uczenia się z podręcznika, ujmowanie w danym ustępie rzeczy najważniejszych, notowanie, układanie dyspozycyj, opis ilustracji, wnioskowanie z mapy czy ilustracji i t. p. Jest to tem potrzebniejsze, że sprawności te przydadzą się bardzo w klasie II, gdzie już mniej znacznie czasu będzie na ich wyrabianie.

Inaczej już przedstawia się sprawa w klasie II, w której główną trudnością jest duża ilość materjału, w tem duża partja dziejów polskich, które pragnęliby nauczyciele historji możli-

wie szeroko w nauczaniu uwzględnić. Duże nieporozumienie wynika stąd, że układ materjału w tej klasie jest wprawdzie zbliżony do systematycznego, z położeniem jednak nierównomiernego nacisku na poszczególne okresy naszych dziejów. O tem właśnie niekiedy się zapomina, traktując całość dziejów polskich z jednakowym naciskiem.

O klasie III trudno jeszcze mówić, gdyż brak szerszych doświadczeń z całości pracy. Naogół słyszy się o podobnych trudnościach i zastrzeżeniach, co poprzednio o klasie II. Zasadniczą kwestją w tej klasie jest ujmowanie już zdecydowane materjału historycznego w postaci zagadnień, do których od obrazów historycznych przechodziło się już stopniowo w klasie II.

Na pracę w roku przyszłym, w klasie IV, patrzą nauczyciele historji z dużym niepokojem ze względu na czekającą nas w I półroczu przerwę w nauce historji. Istnienie tej przerwy pociągnie za sobą zapewne konieczność znalezienia na początku II półrocza tej klasy odpowiedniej ilości czasu na nawiązanie przerwanej ciągłości materjału.

W uwagach powyższych poruszyłem tylko niektóre z doświadczeń, poczynionych w pierwszych latach pracy według nowych programów. Chodziło mi o zobrazowanie głównie tych spraw, które w realizacji najwięcej sprawiły trudności wzgl. najczęściej wywołują nieporozumienia. Takie założenie artykułu dało oczywiście obraz jednostronny i niezbyt różowy. To też pragnę uwagi te zakończyć zwróceniem uwagi na objaw, który z punktu widzenia realizacji nowych programów uważać należy za bardzo korzystny. Oto już w drugim roku pracy według nowych programów stwierdzono znacznie mniejsze trudności, niż w roku pierwszym, to też osiągnięto lepsze wyniki. Przyczyn tego szukać należy z jednej strony w tem, że przez całoroczną pracę nauczyciele zapoznali się lepiej z postulatami nowego programu, z drugiej zaś strony jest ta zmiana na lepsze wynikiem bardzo wytężonej pracy nauczycieli historji, którzy nie ograniczyli się jedynie do zarejestrowania zauważonych trudności, lecz podjęli od pierwszej chwili wysiłki celem usunięcia wzgl. przynajmniej częściowego ich pokonania. Ten naprawdę duży wysiłek, podjęty przez nauczycieli w związku z wprowadzaniem w życie nowych programów, jest rzeczą nie ulegającą wątpliwości i zasługuje na zupełnie wyraźne podkreślenie.

KS. DR. WŁ. KŁAPKOWSKI (Sejny)

O korelację i podręcznik historji Kościoła.

Nowy program nauki religji rzymsko-katolickiej w gimnazjach państwowych ogólno-kształcących przewiduje na klasę pierwszą jako materjał nauczania „Życie chrześcijanina z Chrystusem w Kościele i w liturgji“, na klasę drugą „Naukę wiary i moralności“, a na trzecią i czwartą „Królestwo Boże na ziemi, przejawiające się w dziejach Kościoła“. Klasa trzecia ma objąć z historji Kościoła okres od początku chrześcijaństwa do humanizmu, czwarta od humanizmu do czasów współczesnych. W każdej klasie przeznaczono na naukę religji po dwie godziny tygodniowo.

Na tem miejscu chcę poruszyć sprawę korelacji historji Kościoła z historją powszechną i przyszłego podręcznika do historji Kościoła na klasę trzecią i czwartą. Na dzieje Kościoła przeznaczono, podobnie jak w starem gimnazjum, dwa lata. Biorąc pod uwagę fakt, iż gimnazjum obecne jest tylko czteroklasowe, i ogólną redukcję godzin historji powszechnej, dla której przewidziano tylko trzy godziny tygodniowo, przyczem w klasie czwartej jedynie w drugiem półroczu, bo w pierwszem wogóle historji nie będzie, musimy stwierdzić duże zaufanie w wyjątkową wartość wychowawczą tego przedmiotu.

W układzie poszczególnych przedmiotów nowy program dąży do uwzględnienia najściślejszej korelacji. Po dwuletniem doświadczeniu możemy stwierdzić, iż jest to duża zaleta metodyczna i na przyszłość może ona być tylko udoskonalana.

W nauczaniu historji Kościoła musimy się starać również o zachowanie korelacji z pokrewnemi przedmiotami, a szczególnie z historją powszechną. Korelacja zaś może być podwójna: formalna i materjalna. Formalna powinna polegać na tem, by

nauczyciel historji Kościoła nie wyprzedzał nigdy materjałem naukowym nauczyciela historji. Materjalna — by program historji Kościoła przyjął jako fakt dokonany materjał przerobiony na lekcji historji i nie kazał drugi raz go przepracowywać w pewnych okresach nauczycielowi religji.

Stary program wykraczał przeciwko obydwom tym zasadom. Historję Kościoła brało się bowiem w klasie piątej i szóstej, a historja powszechna kończyła się dopiero w klasie siódmej. Każdy z uczących historji Kościoła wie, jak było trudno zrozumieć uczniom choćby najważniejsze zjawiska kościelne, odkąd ks. prefekt minął historyka. Mam w tej dziedzinie o tyle pełniejsze doświadczenie, iż jestem nauczycielem obydwóch omawianych przedmiotów. Przekonałem się wiele razy na lekcjach historji, szczególnie w siódmej klasie, kiedy wypadło mi mówić o stosunkach kościelnych, że uczniowie z dziejów Kościoła bardzo mało pamiętają, a prawdziwe zrozumienie choćby takich dokumentów jak encykliki „*Rerum novarum*" jest możliwe tylko na tle powszechnych zagadnień socjalnych.

Drugi błąd starego programu dotyczył braku korelacji materjalnej. Bardzo wiele zagadnień powtarzało się, na przestrzeni średniowiecza działo się to masowo, dużo czasu zużywało się w ten sposób nieproduktywnie. I znowu powołam się tu na doświadczenie osobiste, jako nauczyciela obydwóch przedmiotów. Na lekcji religji pamiętałem, co uczniowie już umieją z historji i absurdem zdawało mi się powtarzać to samo tylko dlatego, że taki okres wypadł mi z podręcznika historji Kościoła. Zaoszczędzony czas wykorzystywałem na pogłębienie wiadomości przy pomocy lektury, czasopism i ciekawszych fragmentów z tekstów źródłowych. Przekonałem się też, że taka forma lekcji budziła żywe zainteresowanie i momenty uczuciowo przeżyte na długo zostały zapamiętane. Tam jednak, gdzie każdy z tych przedmiotów miał innego nauczyciela, nawet najbliższa współpraca tej wady programowej całkowicie usunąć nie mogła.

Program nowy w dziedzinie korelacji historji kościelnej z powszechną jest lepszy od starego, ma jednak wady, które powinno się usunąć. Jest lepszy przez uwzględnienie korelacji formalnej, a nie uważam go za lojalny względem historji przez pominięcie korelacji materjalnej.

Historja Kościoła ma się rozpocząć w klasie trzeciej, w chwili, gdy uczniowie po dwuletniej nauce historji, przystę-

pują do wieku oświecenia, a zakończy się omawianiem wypadków współczesnych w klasie czwartej, równocześnie z zakończeniem współczesności polskiej przez nauczyciela historji. Układ więc jest taki, że wszędzie do dziejów kościelnych będzie tło przygotowane. Nowy program religji nie uwzględnia jednak zupełnie materjału już przerobionego, podobnie jak to czynił stary. I znowu będą masowe powtórki. Celem wykazania słuszności tej uwagi podaję w dosłownem brzmieniu te punkty z programu historji i religji, które się najwięcej pokrywają.

Historja	Królestwo Boże na ziemi
Życie pierwotnych chrześcijan	Obraz życia pierwszych chrześcijan
Pierwsze prześladowanie	Św. Piotr w Rzymie i pierwsze prześladowania
Konstantyn Wielki	Edykt Medjolański
Kościół we wczesnem średniowieczu	Rozwój Kościoła wskutek przyznania mu wolności
Państwo Justynjana Wielkiego: kultura i gospodarka	Bizantyk
Mahomet, podboje Arabów i ich kultura	Islam niszczy chrześcijaństwo w Azji i Afryce
Mieszko i chrzest Polski. Organizacja Państwa Polskiego za Chrobrego	Chrzest Polski i początki organizacji Kościoła w Polsce
Walka Grzegorza VII z Henrykiem IV	Walka o wolność Kościoła na Zachodzie. Grzegorz VII.
Walka o Ziemię świętą	Krucjaty i zakony rycerskie
Kościół i szkoły na Zachodzie i w Polsce... Uniwersytet Jagielloński, sztuka polska w XV wieku	Uniwersytety. Społeczna i charytatywna działalność Kościoła, sztuka średniowieczna
Polska na soborze w Konstancji	Sobór w Konstancji i rola na nim biskupów polskich
Warna i upadek Konstantynopola	Upadek Konstantynopola
Unja polsko-litewska	Chrzest Litwy i Żmudzi
Humanizm i odrodzenie we Włoszech i w Polsce. Wystąpienie Lutra i Kalwina; początki reformacji i tolerancja religijna w Polsce. Sekularyzacja Prus, przyłączenie Inflant	Papieże i humanizm. Humanizm w Polsce. Reformacja w Niemczech, wystąpienie Lutra. Próby reformacji i odrodzenie katolickie w Polsce
Budownictwo barokowe	Barok w polskiej sztuce kościelnej
Wielka rewolucja francuska	Rewolucja francuska a Kościół
Zjednoczenie Włoch	Upadek państwa kościelnego

W podręcznikach analogicznego materjału będzie jeszcze więcej. Wystarczy bowiem porównać, jak jest opracowany rozdział o Kościele we wczesnem średniowieczu w podręczniku J. Dąbrowskiego (s. 133 i n.) z programem religji, gdzie są wyszczególnione zagadnienia, by się przekonać, iż jest tam mowa o ojcach Kościoła, szkołach chrześcijańskich, hierarchji katolickiej, papieżu Grzegorzu Wielkim, sztuce chrześcijańskiej i pierwszych zakonach.

W ten sposób co najmniej jedną trzecią materjału „wystrzela" prefektowi nauczyciel historji. Wskazówki metodyczne mówią, iż ucząc historji Kościoła należy wyzyskać wiadomości uczniów z zakresu dziejów powszechnych, zdobyte poprzednio na lekcjach historji (s. 22 i 30), lecz to nie rozwiązuje kwestji, ponieważ chodzi tu nietylko o wiadomości z dziejów powszechnych, ale również — na wielką skalę — o materjał historji Kościoła. Uwagi o potrzebie korelacji z pokrewnemi przedmiotami spotykamy w programie przy każdym przedmiocie (s. 220, 235, 252, 264, 276, 291, 301, 336, 346), jednak nigdzie nie wynikają podobne repetycje. W praktyce taka korelacja może sprowadzać się do tego, że nauczyciel historji będzie te zagadnienia traktował lekko, uspokajając swoje sumienie pracą swojego kolegi na lekcjach religji, lub przerobi gruntownie, pozostawiając nauczycielowi religji „młócenie słomy". Może też zaistnieć możliwość trzecia — każdy z nich będzie liczył więcej na drugiego niżeli na siebie i materjał będzie słabo przerobiony. A czy nie jest wskazanem zastanowić się również nad stratą czasu? W gimnazjum musimy dać młodzieży *maximum* materjału naukowego i wychowawczego i chwili nieużytecznie stracić nie możemy!

Wszystkie jednak powyższe zastrzeżenia są o tyle słuszne, o ile nauczanie historji Kościoła odbywać się będzie na wzór dotychczasowej tradycji. Wczytując się pilnie w nowy program, tam, gdzie jest mowa o celach i charakterze nauczania (s. 19), znajdujemy ważną informację, pozwalającą nam przypuszczać, iż od nudnej przeszłości odstępujemy. Powiedziane jest bowiem, że „poznanie dziejów Królestwa Bożego na ziemi winno dostarczyć młodzieży wartościowego materjału i pobudek do kształtowania katolickiego poglądu na świat. W szczególności przyczynić się winny do tego przykłady wielkich Świętych i innych wybitnych postaci" (moje pod-

kreślenie). Ta ostatnia uwaga o charakterze nauczania powinna stać się zasadą podstawową dla autora przyszłego podręcznika Kościoła. Mojem zdaniem jednak reforma nauczania historji Kościoła powinna iść po wskazanej linji jeszcze dalej. Stereotypowy podręcznik należałoby z nowego gimnazjum usunąć, a na jego miejsce dać piękne wypisy z dziejów Kościoła. Nowy program religji podaje pewne linje wytyczne przy układaniu przyszłego podręcznika, lecz odnoszą się one przeważnie do jego zewnętrznej strony (s. 24). Przyszły zaś podręcznik może pożytecznie uwzględnić korelację historji Kościoła z powszechną i zgromadzić materjał o wielkiej wartości wychowawczej. Powinien on zawierać żywe fragmenty z każdej epoki, fragmenty, któreby przykuwały umysł i poruszały uczucie. Materjał do tych obrazów może być różnorodny. Wykorzystać w tym celu musimy źródła historyczne, literaturę teologiczną, religijną poezję i dzisiejszą literaturę piękną, naszą i obcą. Omawiając pierwszą gminę chrześcijańską damy uczniom wypisy odpowiednich miejsc z Nowego Testamentu, prześladowanie chrześcijan będziemy mogli zobrazować opisem Tacyta, listem Plinjusza Młodszego, lecz również odpowiedniemi urywkami z „Quo Vadis". Obraz zburzenia Jerozolimy możemy dać według opisu Euzebjusza, a zdobycie jej przez krzyżowców w r. 1099 na podstawie powieści Z. Kossak-Szczuckiej „Krzyżowcy". Nauka średniowieczna Kościoła przemówi do ucznia dowodami św. Tomasza na istnienie Boga, a poezja hymnem do słońca św. Franciszka z Asyżu lub pieśnią religijną. Duszę misjonarza zobaczy młodzież w żywocie św. Wojciecha lub w listach O. J. Beyzyma, a postać wielkiego wychowawcy w św. Janie Bosko, pustkę duchową nowoczesnego człowieka bez religji w wierszu L. Staffa „Idą gościńcem" (Ucho igielne), wzniosłość powołania kapłańskiego na wyjątkach encykliki „O kapłaństwie katolickiem".

Obrońcy dawnej metody nauczania historji Kościoła operować będą napewno argumentem, że powtarzanie pewnych zagadnień jest konieczne ze względu na potrzebę religijnego naświetlenia faktów; historyk ujmuje dane zjawiska z jednego punktu widzenia, prefekt z drugiego. Owszem, na to zgoda, lecz łatwiej będzie prefektowi spełnić to zadanie na konkretnych przykładach, których dostarczy mu podręcznik, aniżeli przez gołosłowne powtarzanie twierdzeń za autorem podręcznika.

Konkretny, ten czy inny obraz, siłą rzeczy, musi otrzymać często komentarz historyczny i dobrzeby nawet było, by podręcznik do ważniejszych i trudniejszych fragmentów dał przynajmniej krótkie objaśnienia historyczne, tak, jak to uczynili wydawcy „Tekstów źródłowych do nauki historji w szkole średniej“. Ponadto zebranie materjału wypisowego powinno być takie, ażeby w nim misja Kościoła stanęła w całej historycznej prawdzie.

Przy dobieraniu materjału naukowego musimy wyjść od duszy ucznia, od jego zainteresowań. Jeszcze raz i z największem przekonaniem powtarzam, że tem większa będzie wartość jakiegoś fragmentu z dziejów Kościoła, im silniejsze on u ucznia wzbudzi przeżycie. Każdy z nas z młodości pamięta wyraźnie to, co na nim zrobiło głębokie wrażenie.

Żadna dziedzina kultury ludzkiej nie ma tylu dydaktycznych skarbów, co Kościół katolicki. Trzeba jednak umożliwić naszej młodzieży zetknięcie się bezpośrednio — że tak powiem — z duszą Kościoła, a przedmiot religji w ciągu tych dwóch lat stanie się porywającym, kształcącym i uświęcającym. Uczniowie opuszczą gimnazjum może bez znajomości chronologicznej ciągłości dziejów, lecz z żywemi obrazami pracy Kościoła w jego nauce, sztuce, poezji, działalności misyjnej, społecznej, politycznej, wychowawczej, uświęcającej, w jego wielkich cierpieniach, walkach, zwycięstwach i bohaterach. Taki podręcznik najsłuszniej też może być zatytułowany: „Królestwo Boże na ziemi“.

Podobne zmiany zaszły już w układzie podręczników do języka polskiego. Dawniej nie rozumiano języka polskiego bez historji literatury. Powtarzała się też ta sama trudność, co dziś między historją powszechną a historją Kościoła, gdyż wiele zagadnień historycznych musiało tam być poruszonych, a uczeń zamiast samej literatury zapoznawał się z jej oceną przez usta specjalisty. Dziś młodzież w gimnazjum nowem nie uczy się historji literatury; dostała do ręki piękne wypisy, fragmenty literackie o bardzo bogatej treści kulturalno-historycznej i dużej wartości estetyczno-wychowawczej. Wystarczy wziąć do ręki podręcznik języka polskiego np. „Mówią wieki“ J. Balickiego i St. Maykowskiego, aby przyznać rację wprowadzonej reformie.

Podręcznik do „Królestwa Bożego na ziemi", ułożony na podobnych zasadach, uwzględni ważny postulat metodyczny — korelację, stanie się odbiciem działalności Kościoła w każdej epoce, zamiast powtarzań, stworzy na tle historji powszechnej obrazy z przeszłości Kościoła, a wybierając najpiękniejsze perły z Jego dwudziesto-wiekowej przeszłości, da młodzieży materjał, sycący umysł, uszlachetniający serce i wzmacniający wolę.

MATERJAŁY

Żółkiew jako teren wycieczki historycznej[1])

I. Metodyka.

Przy organizowaniu wycieczki do Żółkwi, bezpośrednio (ze względu na materjał) zainteresowane będą: II klasa nowego typu i VI klasa starego, pośrednio zaś wszystkie inne. W klasie II zwiedzanie Żółkwi nawiązać można do wielu zagadnień ustalonych programem nauki, a mianowicie: Walki z Szwecją, Moskwą i Turcją na pocz. XVII wieku, bunty kozackie, złamanie potęgi tureckiej przez Sobieskiego, rządy szlachty i magnatów, budownictwo barokowe (w nawiązaniu do odrodzenia we Włoszech i w Polsce) i i. W klasie zaś VI, począwszy od zagadnienia Polski pod rządami Wazów, można nawiązywać do przeważnej części momentów historycznych, jak: Wojny tureckie, sprawa kozacka, Żółkiewski, Sobieski, „wojna północna“, rządy saskie i t. d. Granicą górną dla nawiązywania materjału do organizowanej wycieczki będzie przełom w. XVI/XVII jako okres powstania Żółkwi.

Ogólnie biorąc, najdogodniejszym elementem wyjścia przy metodycznem przygotowaniu wycieczki będzie zagadnienie walki z niewiernymi w nawiązaniu do dziejowej i terytorjalnej roli Polski na Wschodzie. Do elementu tego da się nawiązać na wszystkich stopniach nauczania, gdyż klasa I nowego typu opiera się już na dość obszernym materjale faktycznym, nabytym w szkole powszechnej. Data bitwy cecorskiej: r. 1620 jest równocześnie datą ukończenia wspaniałej kolegjaty żółkiewskiej, gdzie złożono potem kości bohaterskiego hetmana. Data więc ta może służyć za punkt nawiązania elementów już poznanych do elementów mających być poznanemi. Oczywiście w zależności od warunków i okoliczności można moment wyjścia w przygotowaniach przesunąć nawet w inną epokę (np. Sobieskiego), przyczem należy zwrócić uwagę na to, że Jan III uważał się za spadkobiercę idei Żółkiewskich i ich mściciela. Te sprawy może naświetlić retrospetywny (od Jana III) przegląd walk Rzplitej z Turcją i Tatarami. Rodzaj i system tego przygotowania zależy w dużej mierze od stopnia nauczania. Inny będzie w klasie II, gdzie może być nawiązany bezpośrednio do podręcznika (Moszczeńska-Mrozowska: Historja dla kl. II, ust. 55, ryc. 107), inny dla klasy VI czy innych. Dlatego też należy unikać (w razie udziału całego gimnazjum w wycieczce) wspólnego omawiania na jednej pogadance materjału, będącego przygo-

---

[1]) Referat wygłoszony na konferencji nauczycieli historji we Lwowie.

towaniem do wycieczki. Najlepiej przeprowadzić to z każdą klasą zosobna (ewentualnie wspólnie z oddziałami równorzędnemi). Bardzo ważną rolę odegra tu lektura, która może być opracowana jako referat na lekcję przez uczniów, a którą (bodaj najistotniejszą) powinien poznać nauczyciel. Za wskazane dla ucznia uważałbym: prace Śliwińskiego i Tyszkowskiego o Żółkiewskim; popularne monografje o Sobieskim (np. Laskowskiego) oraz w miarę możności Niedźwiedzkiego: „Z przeszłości Żółkwi". Natomiast nauczyciel powinien się zapoznać z Barączem: „Pamiątki miasta Żółkwi" i Osińskim: „Zamek w Żółkwi".

Przy organizowaniu i przygotowaniu wycieczki do Żółkwi należy zwrócić uwagę na 3 elementy: 1) polityczny (Żółkiew, jako siedziba Żółkiewskich i Sobieskich, 2) kulturalny (budownictwo Żółkiewskie jako przejawy architektury renesansu i baroku) i 3) gospodarczo-społeczny (ustrój miejski, życie cechowe i t. d.). Te elementy należałoby opracować przez silniejszy nacisk czy naświetlenie na lekcjach przygotowawczych.

Poza tem dobrzeby było wyzyskać w miarę możności te szczegóły, które wiążą się z Żółkwią czy rodem Żółkiewskich i Sobieskich, a są dostępne na miejscu, we Lwowie (np. rzeźby z zamku żółkiewskiego czy ryciny z XVIII wieku, odnoszące się do Żółkwi, w muzeum Jana III).

Po tego rodzaju przygotowaniu klasy czy zespołu uczniów do wycieczki do Żółkwi, można już samą wycieczkę przeprowadzić.

Wycieczkę historyczną w Żółkwi należałoby podzielić na dwie części: 1) zwiedzanie zabytków miejskich i 2) zwiedzanie okolicy.

Ad 1). Zwiedzanie zabytków miejskich najlepiej przeprowadzić kompleksami architektonicznemi:

a) Zamek. Do zamku dostać się można od strony rynku, przyczem musi się przebyć mury miejskie, zabytek z okresu około 1613 r., i bramę t. zw. zwierzyniecką, piękną pozostałość z czasów Sobieskiego. Przy bramie zamkowej piękny portal z piaskowca i marmuru z czasów Żółkiewskiego z jego herbem: „Lubicz". Z zamku zbudowanego w kwadrat obronny, włączony do fortyfikacyj miejskich, z wieżami po bokach, należy wyróżnić skrzydło główne (płd.-zach.). Skrzydło to: mieszkanie i siedziba dziedziców zamku, jest najbardziej reprezentacyjnem. Znajdują się w niem na piętrze: hetmańska i królewska sala audjencjonalna (przez całą szerokość piętra), oraz częściowo zachowana architektura wnętrz, ale z czasów radziwiłłowskich, t. j. z połowy XVIII wieku (Michał ks. Radziwiłł odkupuje od Karoliny z Sobieskich Bouillon Żółkiew wraz z zamkiem i adaptuje zamek do celów własnych). Zamek zbudował na przełomie w. XVI/XVII Paweł Szczęśliwy, architekt lwowski, twórca synagogi „Złotej Róży" we Lwowie i kilku domów patrycjuszowskich w śródmieściu. Materjał do obserwacji i porównań to odrzwia, przymurki, profilowania i obramienia okien renesansowe, takiż portal i t. d. Metodycznie da się powiązać tak założenie zamku, jak i kolegjaty z testamentem Żółkiewskiego, który poleca synowi Janowi i żonie Reginie doglądać budowy obu budowli. Ciekawem też byłoby nawiązanie do planu fortyfikacyj Żółkwi i zamku żółkiewskiego. Plan ten hetman oparł na stale przez siebie w walce praktykowanym systemie obronnego czworoboku, t. j.

obozu warownego. Jak z planu wynika, takie było i założenie fortyfikacyjne Żółkwi.

b) Kolegjata. Stoi ona na wzgórzu usypanem rękami jeńców tatarskich i jest jednem z najbardziej skończonych dzieł późnorenesansowej polskiej architektury. Zbudowana w kształcie krzyża z kopułą w środku, nastręcza wiele okazyj do skontrolowania wiadomości ucznia o renesansie. Ogólna koncepcja konstrukcyjna, charakterystyczne szczegóły, jak linja dachów, fryzy, metopy, nadproża, portal wejściowy, dzwonica kolegjacka — wszystko to stanowi dogodny materjał do omawiania i zestawiania wiadomości o polskim renesansie. We wnętrzu nagrobki Stanisława, Jana, Reginy i Zofji Żółkiewskich, oraz Stanisława Daniłowicza i Jakóba Sobieskiego. Poza tem jest tu też nagrobek synów Jana III: Jakóba i Konstantego, oraz tablica erekcyjna kościoła. Ołtarze w stylu barokowym i rococo. Kopuła kasetonowana z zasadniczym elementem ornamentacyjnym: różycami. Ściany kolegjaty wyłożone marmurem. Na ścianach cztery wielkie płótna Altamonte'go i Kästnera, przedstawiające bitwy: pod Kłuszynem, Chocimem, Wiedniem i Parkanami. Obrazy te mogą być wizualną rekapitulacją wiadomości uczniów o tych bitwach, gdyż ze względu na wielkość i przejrzystość przedstawiają szczegółowo i wyraźnie przebieg bitwy, ustawienie wojsk, charakterystykę okolicy, uzbrojenie walczących i t. d. Z innych obrazów interesuje nas płótno, przedstawiające Rakoczego, przepraszającego Matkę Boską za najazd na Rzpltą. (Pod Żółkwią Lubomirski rozbija znaczny komunik Rakoczego).

c) Kościół oo. Dominikanów. Wybudowany w r. 1653 przez Teofilę Sobieską na pamiątkę śmierci jej syna Marka pod Batowem (r. 1652). Obecny jego kształt jest już zmieniony skutkiem licznych pożarów, jakie go nawiedziły i licznych przeróbek z tem związanych, w każdym razie jednak założenie zasadnicze (krzyż z kopułą) jest widoczne i dzisiaj, a w fasadzie i niektórych szczegółach zewnętrznych widać jeszcze szczegóły współczesnego baroku, który poza tem dominuje i we wnętrzu. Klasztor pierwotnie drewniany, otoczony murami, do dziś zachował swój warowny charakter. Jest nawet anguł narożny, łączący dwa mury o charakterze typowo obronnym. Wnętrze kościoła biało-złote (nasuwa się zestawienie z lwowskimi Dominikanami). W kruchcie św. Dominika spoczywa ciało Marka Sobieskiego, brata Jana III, a w kruchcie św. Jacka ciało fundatorki, Teofili Sobieskiej. Nagrobki obojga w stylu późnego baroku zdobią kościół. Interesujący jest również główny ołtarz, sprowadzony w XVIII wieku od Dominikanów lwowskich, rokokowy, wsparty na wielkich kręconych kolumnach. Przy zwiedzaniu klasztoru należałoby zwrócić uwagę na spoistość kompleksu klasztornego pod względem gospodarczym (samowystarczalność gospodarcza) i obronnym (warowne mury).

Następne trzy zabytki winne być zwiedzane ze zrozumieniem głębokiej idei tolerancyjnej Jana III, który w dziedzicznej Żółkwi funduje domy modlitwy i innym wyznaniom. Będą to cerkwie grecko-katolickie (Bazyljanów i św. Trójcy) oraz synagoga żydowska. Coprawda już hetman Żółkiewski przy zakładaniu miasta dał tej tolerancji dowody, pozwa-

lając na budowę żydowskiego domu modlitwy (r. 1600), czy fundując cerkiew Rusinom (r. 1612), ale przecież tak cerkiew bazyljańska, jak i synagoga swoją zewnętrzną formę dzisiejszą zawdzięczają Sobieskiemu.

d) Cerkiew bazyljańska, pierwotnie barokowa, dziś już we wschodniej swej części zmieniona, przedstawia się bardzo okazale. Ciekawą jest polichromja wnętrza, nowoczesna wprawdzie, ale utrzymana w tonie i stylu nowobizantyńskim. Cerkiew św. Trójcy natomiast, na przedmieściu lwowskiem, jest bardzo pięknym i harmonijnym zabytkiem drewnianego budownictwa słowiańskiego i nasunie zwiedzającym niejedną reminiscencję w związku z materjałem (drewniane budownictwo w Polsce) czy w zestawieniu z innemi formami architektonicznemi. Łamana uskokowa linja dachów, rzeźbione słupy i belkowanie, oto charakterystyczne cechy tego budownictwa.

e) Odrębną natomiast formę przedstawia żółkiewska synagoga. Zbudowana przez Jana III, którego „Janina" obok godła Polski zdobi jej ściany wewnętrzne, jest świątynią typową dla swego stylu i epoki. Synagogi zresztą tego typu spotyka się i w innych miastach Polski. Zewnętrzna jej linja zepsuta jest późniejszemi frontowemi dobudówkami, ale attyka dachowa, wielkie łukowe i okrągłe okna, a wreszcie całość, wsparta o potężne przypory, robi wielkie wrażenie. Nic dziwnego — Żydów w Żółkwi było dużo, odgrywali oni tu wybitną rolę, byli związani w korporacje handlowe i cieszyli się opieką dziedziców Żółkwi. W mieście tem już w XVII wieku mieli oni hebrajską drukarnię a wielu najwybitniejszych naukowców-talmudologów z tej właśnie Żółkwi się wywodzi.

f) Poza bramą miejską, w zachodniej części miasta, znajduje się budynek dawnego klasztoru dominikanek, sprowadzonych do Żółkwi przez Sobieskiego z Kamieńca, po osławionym traktacie buczackim. Budowla architektonicznie nieciekawa, zmieniona przez Józefa II w szpital wojskowy, dziś mieści koszary, a tylko tablica na frontonie posiada dla zwiedzającego pewną dokumentalną wartość.

Specjalną uwagę po zwiedzeniu zabytków Żółkwi poświęcić należy rynkowi miejskiemu, a to z dwóch względów. Przedewszystkiem plan rynku, w swem pierwotnem założeniu (zresztą do dziś niezmienionem) odbiega od typu średniowiecznego rozplanowania miasta, środek ciężkości miasta wraz z rynkiem pada tuż pod bok dziedziców Żółkwi, przed front zamku, podkreślając w ten sposób, zrozumiałą zresztą, preponderancję zamku w stosunku do miasta. Fakt ten charakteryzuje Żółkiew, jako typowe miasto prywatne. Tu zatem rozwija się ciekawe pole do dyskusji nad typem miast, nad celowością rozplanowania i t. d. Warto zwrócić uwagę na ten ciekawy fakt zbyt wielkiego rynku (w zestawieniu np. z rynkiem lwowskim), który nie stoi w żadnym stosunku do 12.000-go dzisiaj, a o wiele mniejszego dawniej — miasta.

Drugim ciekawym elementem przy zwiedzaniu żółkiewskiego rynku jest piękna architektura domów z charakterystycznemi podsieniami, służącemi i dziś jeszcze celom handlowym (nasuwa się zestawienie z Sukiennicami). Poza tem wiele z domów rynkowych zachowało swój charakter z epoki swego powstania. Podczas gdy np. przyrynkowe kamienice lwowskie dość ciężko wyodrębnić i poklasyfikować pod względem stylu,

to w rynku żółkiewskim zachował się dość wyraziście typ fasady domu współczesnego hetmanowi założycielowi (grube mury, małe okna, ciosowe wspory), typ późniejszy siedemnastowieczny i klasyczny dworek z XVIII wieku.

Jeżeli chodzi o społeczno-gospodarczą organizację miasta, to wycieczka może częściowo stworzyć jej wykres. Należy tu zwrócić uwagę na fakt, że ostatnią instancją organizacyjną jest zawsze właściciel zamku i miasta. Z drugiej jednak strony już sam założyciel ustanawia samorząd miejski, t. j. radę i ławę miejską wedle prawa magdeburskiego, co Zygmunt III w r. 1603 zatwierdza. Miastem z ramienia dziedzica zarządza starosta, jak to powszechnie w miastach prywatnych praktykowano. Życie handlowe miasta, od kiedy nadano mu cztery doroczne jarmarki, odrazu się bujnie rozrosło. Mieszkali tu i obcy kupcy, a nawet była wenecka faktorja (lew nad bramą kamienicy w rynku). Przemysł skupiony w cechach cieszył się opieką i poparciem dziedziców. Niektóre przywileje cechowe można oglądać w oryginale bądź w magistracie, bądź w związku rzemieślniczym.

Administracja i jurysdykcja cywilna i karna była bardzo sprężysta. W archiwum miejskiem przechowuje się wyroki śmierci oraz miecz katowski z XVIII wieku. Kat mieszkał w baszcie wschodniej zamku i był utrzymywany przez miasto. Resztki miejskiego pręgierza znajdują się dotychczas na wałach w pobliżu płd. wsch. części murów miejskich.

Rzemieślnik żółkiewski jest w dużej mierze współtwórcą zamku i innych stylowych budowli miejskich. Materjał budowlany był zresztą na miejscu a cegły dostarczyły obfitujące w doskonałą glinę okolice miasta (Glińsko). Wogóle okazy ceramiki zamkowej są przedewszystkiem wytworami sztuki rodzimej, regjonalnej. Będą więc to kafle, dachówki, ozdoby, których odłamki do dziś dnia wzbudzają podziw swą wytrwałością i wykwintem. Rzemiosło żółkiewskie cieszyło się specjalną opieką Jana III, który wszystkie nawet najtrudniejsze prace powierza pewnym rękom robotnika miejscowego, a tutejsze mieszczaństwo cechowe stawia król za wzór innym rzemieślnikom.

Opieka społeczna i charytatywna stoi od założenia miasta bardzo wysoko. Już w r. 1600 funduje Stanisław Żółkiewski szpital przy kościele katolickim, potem powstały i inne szpitale i przytułki, jak np. św. Łazarza, do dziś zachowany.

Naogół zatem można zorjentować się w całokształcie ustroju miejskiego i stosunków społeczno-gospodarczych, przy zwróceniu uwagi na odpowiednie szczegóły. Oczywiście Żółkiew nie odbiega od typu miast prywatnych z XVI czy XVII wieku, ale wyróżnia się może bardziej zwartą organizacją, czy bardziej jednolitym wyrazem zewnętrznym, co jest zasługą w głównej mierze dziedziców i właścicieli miasta i może być jednym przyczynkiem do ich charakterystyki.

Jeżeli chodzi o wycieczkę poza Żółkiew to byłaby ona wskazana w dwóch kierunkach — ku płd. zachodowi — na wzgórze Haraj i na zachód — do Turynki. Na Haraju wśród bujnego drzewostanu znajduje się piękna aleja modrzewiowa z czasów Sobieskiego oraz był letni pałac myśliwski króla z trzypiętrową wieżą. Dziś z pałacu i wieży niema śladu,

pozostały tylko resztki murowanej piwnicy, w której przechowywano trofea polowań harajowych króla oraz napitek wszelaki. Ze wzgórza przepiękny widok na miasto, którym bardzo się zachwycał Sobieski.

Wycieczka do Turynki jest nieco dłuższa, ale wygodniejsza (można dojechać wozem). Turynka jest miejscem rodzinnem hetmana Żółkiewskiego. Znajduje się tam pałacyk Żółkiewskich, który był ich siedzibą do czasu przeniesienia się do zamku. Pałacyk obecnie częściowo odrestaurowany jest siedzibą zarządu gminy zbiorowej, natomiast kaplica pałacowa, ciekawsza pod względem architektonicznym znajduje się w zupełnem zaniedbaniu i upadku. Z zestawienia pałacyku z zamkiem w Żółkwi można wyciągnąć wnioski o rozwoju fortuny magnackiej — ze skromnych pieleszy wojewody bełskiego ku wykwintnej i reprezentacyjnej rezydencji hetmana i pierwszego senatora Rzpltej.

Na zwiedzeniu tego ciekawego zabytku możnaby zamknąć plan wycieczki historycznej do Żółkwi.

II. Technika urządzenia wycieczki.

Żółkiew leży o 34 km na północ od Lwowa, na linji Lwów—Rawa Ruska. Cena biletu kolejowego wynosi zł 1,80 w jedną stronę. Oczywiście przy wycieczkach zbiorowych należy przewidzieć odpowiednie zniżki. Zwiedzanie samych objektów historycznych nie pociąga za sobą żadnych dodatkowych opłat. Przed zorganizowaniem wycieczki należy porozumieć się z Dyrekcją miejscowego Gimnazjum Państwowego dla ewentualnego przygotowania kwater (z podaniem ilości uczestników, terminu i długości trwania wycieczki). Przygotowanie bowiem kwater, jest o tyle kwestją istotną, że dotychczas była tylko jedna do dyspozycji, a mianowicie internat OO. Dominikanów i to tylko chłopcy mogli z niej korzystać. Obecnie jest w przygotowaniu kwatera w Gimnazjum, z której możnaby korzystać bez tych ograniczeń.

Pozatem Gimnazjum mogłoby wyznaczyć również przewodnika, któryby wycieczkę oprowadził.

Samo zwiedzanie zabytków musi być przeprowadzone ekonomicznie i celowo. Dla uniknięcia wracania na to samo miejsce najlepiej przeprowadzić wycieczkę według następującego planu:

Przejście od Bramy Zwierzynieckiej, zwiedzanie Zamku i ogrodu zamkowego. Z ogrodu przejście w stronę klasztoru Dominikanek, następnie przez most i bramę Glińską na rynek obok Fary. Następnie zwiedzanie Fary, Bazyljanów i rynku. Powrót na kwaterę i odpoczynek.

W drugiej części wycieczki przejście przez rynek w kierunku synagogi, zwiedzanie synagogi i architektury staromiejskiej, zwiedzanie kościoła OO. Dominikanów. Ewentualny odpoczynek. Spacer na lwowskie przedmieście, dom ubogich św. Łazarza i cerkiew św. Trójcy. Powrót i od kościoła OO. Dominikanów przejście Wałami wzdłuż murów miejskich ku Zamkowi. Odpoczynek i pogadanka rekapitulująca wrażenia i spostrzeżenia. W razie wycieczki dłuższej (2-dniowej) dochodzi do tego zwiedzanie Haraju (½ dnia) i wycieczka do Turynki (½ dnia). Poza tem można jeszcze zwiedzić hutę szkła (o ile jest czynna).

Przygotowań specjalnych do wycieczki nie trzeba. Pożądane: aparat fotograficzny i szkicownik. *Aleksander Baumgardten.*

Plan wycieczki szkolnej do Trembowli i Tarnopola[1])

Treść: korelacja z geografją, przygotowanie wycieczki, program ogólny, podróż koleją, zwiedzanie zamku trembowelskiego i miasta, wycieczka piesza w dolinę Seretu, zwiedzanie Tarnopola, wyzyskanie zebranego podczas wycieczki materjału.

W planie swoim przyjąłem Lwów za punkt wyjściowy wycieczki i w dużym zakresie uwzględniłem korelację z geografją. Nie należę wcale do gorących zwolenników tej tak bardzo dziś modnej metody, ale w tym wypadku uważam ją za bardzo celową. Przecież każda dalsza wycieczka jest w życiu szkolnem wydarzeniem wyjątkowem, pociągającem znaczne wydatki, nie możemy więc dopuścić, by jedna klasa dwukrotnie wyjeżdżała np. do Trembowli: raz z nauczycielem historji, drugi — geografji. Uważam, że młodzież powinno się zapoznać podczas jednego wyjazdu ze wszystkiemi charakterystycznemi zjawiskami zwiedzanego okręgu. Tak zorganizowana wycieczka bawi i pociąga swych uczestników różnorodnością tematów i widoków oraz uczy wszechstronnych i bystrych obserwacyj, co z punktu widzenia dydaktyki ma bardzo duże znaczenie. Zagadnienia geograficzne zostały w planie niniejszym tylko zaznaczone, szczegółowe ich opracowanie powinien wykonać towarzyszący historykowi nauczyciel geografji.

Do każdej wycieczki winien starannie przygotować się w pierwszym rzędzie sam nauczyciel, a potem pod jego kierunkiem młodzież. Bardzo często akcję przygotowawczą rozpoczynamy od poszukiwań za dobrym przewodnikiem. Uważam, że nawet najlepszy przewodnik nie zastąpi dobrze przygotowanego nauczyciela, znającego swą młodzież i pracującego z nią stale. Nauczyciela nie można wyręczyć ani w momencie przygotowania młodzieży do wycieczki, ani, po powrocie, w momencie wykorzystywania poczynionych obserwacyj, jemu więc należy pozostawić także etap środkowy — przewodzenie podczas wycieczki. Nie uważam jednak za celowe całkowite odrzucanie pomocy dobrych przewodników miejscowych, owszem oni są zawsze bardzo pożyteczni jako siły pomocnicze. Najlepszem przygotowaniem nauczyciela do wycieczki szkolnej jest wyjazd w teren wycieczkowy, poprzedzony gruntownemi studjami podstawowej literatury. Tak przygotowany nauczyciel może przystąpić zkolei do podziału klasy na grupy i rozdzielenia między nie literatury. Tu najczęściej napotykamy na bardzo znaczne trudności, gdyż mało jest regjonów w Polsce, które posiadają dostatecznie obfitą, dobrą i popularną literaturę. Co do bibljografji Podola, to jest ona wprawdzie wcale bogatą, ale mało zawiera dzieł łatwiejszych i przystępnie napisanych.

Podstawę pracy przygotowawczej powinno tu stanowić znakomite dzieło Janusza i Czołowskiego p. t. „Przeszłość i zabytki wo-

---

[1]) Artykuł niniejszy stanowi referat, wygłoszony na konferencji nauczyciel historji we Lwowie; jest próbą rozwiązania zagadnienia wycieczki szkolnej i ma charakter dyskusyjny.

jewództwa tarnopolskiego“, str. 8+198+78 tbl. + mapa, Tarnopol 1926. Z pracy tej młodzież sama może czytać rozdziały o przeszłości Podola, natomiast ważne, ale trudne ustępy o architekturze zabytków trzeba koniecznie przedstudjować wspólnie z całą klasą. Z pracy B a y g e r a „Powiat trembowelski. Szkic geograficzno-historyczny i etnograficzny“, str. 319 + mapa + 5 tbl. i szereg rycin w tekście, Lwów 1899, polecić można opis geograficzny, szereg wybranych ustępów z bogatej i ciekawej części etnograficznej (stroje, podania, pieśni weselne), zarys dziejów miasta Trembowli (opowieść o Szumańczowskim) i przegląd dziejów powiatu. „Wojnę polsko-turecką 1675 r.“ i słynną obronę Trembowli opracował C z o ł o w s k i i opublikował swą rozprawę w „Kwartalniku Historycznym“, t. VIII, str. 593—626 + 1 tbl., Lwów 1894. Rozprawę tę, jasno i przystępnie napisaną, należy gorąco polecić młodzieży. Z dzieła Ł o z i ń s k i e g o „Prawem i lewem, obyczaje na Czerwonej Rusi w pierwszej połowie XVII w.“ wyd. II, 2 tomy, str. 411 + 560, Lwów 1904 wskazać należy ustępy: „Niedostatki prawa, Sprawy domowe I, Tatarzy jako plaga chroniczna, Zły sąsiad, Ziemia halicka“. Znajdą tam mali czytelnicy barwne obrazki stosunków, panujących niegdyś na Podolu.

Projektowana wycieczka wymaga 2½ dnia czasu. Wyjazd ze Lwowa winien nastąpić o godzinie 17.50, przyjazd do Trembowli o 22.58. Na nocleg młodzież winna udać się do szkolnego schroniska wycieczkowego, z którego — zaznaczyć trzeba — w ciągu roku szkolnego korzystać można tylko za uprzedniem zgłoszeniem wycieczki. Całkowite wyżywienie za cenę 1.00 zł. dziennie można otrzymać, również za uprzedniem zgłoszeniem, w bursie polskiej; sam obiad kosztuje 50 gr. Zwiedzającym bardzo chętnie służy pomocą i objaśnieniami prof. Podhajski. Przedpołudnie pierwszego dnia wycieczki winno wypełnić zwiedzanie zamku i miasta, popołudniu najlepiej udać się w dolinę Seretu do Podgórzan i Zaścinocza. Drugiego dnia odjazd z Trembowli o godz. 6.20 (względnie 9.53) i przyjazd do Tarnopola o godz. 7.26 (względnie 10.59). Zwiedzanie stolicy województwa trwać może do 16.— godz. z przerwą na obiad, który najlepiej spożyć w kuchni komitetu rodzicielskiego gimnazjum II. Należytość za skromny posiłek, złożony z dwóch dań, wynosi 30 gr. O przewodników w mieście łatwo; wskażą ich dyrekcje gimnazjów lub Podolskie Towarzystwo Krajoznawcze i Turystyczne. Odjazd z Tarnopola winien nastąpić o godz. 16.15, a powrót do Lwowa o 20.10.

Podróż koleją należy także wyzyskać dla celów dydaktycznych. Oczywiście pogadanek nie może być wiele, ani nie mogą być długie, ponieważ mówienie podniesionym głosem (trzeba przekrzyczeć łoskot kół) męczy. Pogadanki należy przeprowadzać za dnia, kiedy młodzież dość chętnie obserwuje krajobrazy i mijane stacje. W drodze do Tarnopola najlepiej zwrócić uwagę na północną krawędź Podola (Gołogóry i Woroniaki), pokazać mogiłę zadwórzańską i opisać bohaterską walkę oraz jej znaczenie, wreszcie wspomnieć o roli silnej kiedyś fortecy złoczowskiej. Rozmaitość form krajobrazu podolskiego najlepiej widoczną będzie w drodze z Trembowli do Tarnopola: pociąg przebiega wtedy najpierw jar Gniezny, potem dość znaczny kompleks charakterystycznego liściastego i niskiego lasu podolskiego (t. zw. Wielki Las), wreszcie między stacjami Strusów i Proszowa mija

rozległe czarnoziemne stepy, dziś już całkiem zaorane i obsiane zbożami. W drodze powrotnej można dobrze obserwować błotnistą i pełną wód dolinę górnego Seretu, wyjaśnić genezę i znaczenie tego zjawiska, nakoniec opowiedzieć o bitwie zborowskiej i ugodzie z kozakami.

Przechadzkę po Trembowli najlepiej zacząć od ruin zamkowych, jako objektu najciekawszego i — z punktu widzenia historyka — najważniejszego. Wykorzystując zainteresowanie młodzieży, spoglądającej po raz pierwszy na potężne mury, rozpoczniemy od dokładnego oglądania ruin i objaśniania ich poszczególnych części. Po zapoznaniu uczestników wycieczki z samym objektem, powinien nauczyciel zkolei wyłożyć zasady strategji holenderskiej XVII wieku, wprowadzającej system bastjonów służących do flankowej obrony murów. Potem przejść można do krótkiego zarysu dziejów zamku. Szczególnie podkreślić należy jego doniosłe znaczenie zarówno w dziejach dawnych księstw ruskich, jak też Rzeczpospolitej Polskiej, i szczegółowo opisać znaną obronę zamku przez Chrzanowskiego.

Zaspokoiwszy ciekawość młodzieży w odniesieniu do zamku, zwrócimy jej uwagę na miasto i okolicę. Topografja miasta, zarys jego rozwoju terytorjalnego, jary i skupione na ich dnie osadnictwo, oto zagadnienia, jakie się nam w tym momencie nasuną.

Miasto Trembowla nie posiada bardzo wartościowych zabytków. Ze względów jednak dydaktycznych szczególnie godnym obejrzenia jest nowy kościół parafjalny, zbudowany niedawno wedle projektu prof. Szyszko-Bohusza w stylu bazyliki starochrześcijańskiej. Podobnego wzoru nigdzie na ziemiach polskich pokazać nie można. Charakterystyczne dla Podola są pozostałe trembowelskie świątynie: warowny kościół i klasztor karmelitów w stylu barokowym i niegdyś inkastelowana cerkiew parafjalna. Najstarsza jej część, pokryta dziś jeszcze gontowym dachem, posiada piękne sklepienie gwiazdowe z żebrami, wskazujące na gotyckie pochodzenie budowli. Obie świątynie miały własne obwarowania, łączące się z wałami miejskiemi. Warto też zobaczyć maleńkie muzeum trembowelskie, którego zbiory zawierają kilka cennych zabytków epoki przedhistorycznej. Wolne chwile lub też wypoczynki wypełnić można informacjami o życiu gospodarczem miasta i opowiadaniami z zakresu jego dziejów (szczególnie ciekawy jest zajazd mieszczan na Szumańczowskiego z Iwanówki).

Całe popołudnie należy, mojem zdaniem, przeznaczyć na wycieczkę w najbliższą okolicę. Trasa winna biec jarem Gniezny, przez las do monasteru w Podgórzanach, potem jarem Seretu do Zaścinocza i drogą bitą przez Wielki Las do Trembowli. Długość całej drogi wynosi około 12 km. U spływu Seretu i Gniezny, na krawędzi jaru stoją ciekawe ruiny warownego monasteru bazyljanów. Cerkiew monasterską zbudowano na rzucie gotycko-renesansowym, przypomina więc raczej kościół. Z wysokości murów obronnych i ruin klasztoru rozlega się piękny widok na kręty jar Seretu i liczne wioski, leżące po obu brzegach rzeki. Pełno tu śladów prastarego osadnictwa w postaci okopów, wałów, resztek osiedli i wykopalisk, przechowywanych częściowo w muzeum trembowelskiem. Zaścinocze słynie z kamieniołomów trembowelskich, produkujących twardy czerwony piaskowiec, a ponadto jako zaścianek szlachecki. Przed odmarszem do Trembowli możnaby tu pozwolić na kąpiel w Serecie.

Kilka godzin przymusowego pobytu w Tarnopolu można doskonale wyzyskać. Miasto to posiada przepiękny zabytek z epoki późnego baroku: kościół o. o. Dominikanów. Godne uwagi są łamane dachy obu wież, budowa centralno-elipsowa, freski Stroińskiego, obraz Matki Boskiej Różańcowej i fasada klasztoru. Dobrą pozycję obserwacyjną tworzy brzeg stawu między zamkiem a groblą. Tu łatwo można wytłumaczyć genezę stawu, strategiczne znaczenie łańcucha dawnych stawów tarnopolskich i przecinającej je grobli, oraz położenie Tarnopola u przeprawy. Stąd też zaczniemy omawiać resztki dawnych fortów, wchodzących w skład obwarowań miejskich, a to: zamku, cerkwi św. Krzyża, starej bożnicy i cerkwi parafjalnej. Zamek uległ kilku przeróbkom, które go zniekształciły. Cerkiew św. Krzyża wykazuje podobny rzut, jak cerkiew bazyljańska w Podgórzanach, natomiast cerkiew parafjalna posiada formę trójkonchową, czyli kształt liścia koniczyny. Forma ta, na Podolu wyjątkowa, wskazuje na wpływy mołdawsko-bizantyjskie. Ponadto Tarnopol posiada wiele charakterystycznych budynków, opartych na wzorach klasycznych, a pochodzących z początku XIX wieku. Są to: nowy zamek, pułkownikówka, gmach sądu i kilka kamienic w mieście.

Wycieczka, przeprowadzona wedle nakreślonego wyżej planu, może dać duży zasób materjału i obserwacyj zarówno nauczycielowi historji, jak i geografji. Historyk będzie mógł wielokrotnie powoływać się podczas lekcyj szkolnych na poszczególne fragmenty i obrazki, a także reminiscencje dadzą pożądane urozmaicenie i barwność, wywołają momenty uczuciowe, dzięki nim nasz wykład zyska na jasności, a tem samem zostanie lepiej przez młodzież zrozumiany. Ponadto dla trzech zagadnień projektowana wycieczka daje tyle obserwacyj, że możemy pokusić się o małe syntezy. Oczywiście same obserwacje tu nie wystarczą, musimy je uzupełnić wiadomościami z odnośnej literatury. W pierwszym rzędzie należy tu zagadnienie bezpieczeństwa na Podolu w XVII wieku. Wyraźnie należy w niem oddzielić wojnę małą od dużej. Na pierwszą składają się chroniczne utarczki z Tatarami, rozbójnikami i złym sąsiadem, przed którymi dostatecznie osłaniały ludność małe, a licznie rozsiane po kraju forteczki w postaci zameczków, fortalicyj szlacheckich, warownych miasteczek, klasztorów i inkastelowanych świątyń. Działaniom natomiast regularnej armji tureckiej lub kozackiej mogły stawić opór tylko potężne, sztuką holenderską umocnione zamki. Podobnie we formę małej syntezy może ująć młodzież zagadnienie osadnictwa na Podolu, oraz problem ścierania się dwóch kultur, zachodniej i wschodniej. Przewagę stanowczą miała pierwsza, co najlepiej wyraża się w architekturze gotycko-renesansowych cerkwi.

Tadeusz Ladenberger.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

W o r t s F. R. Teaching of history in schools. A new approach. London 1935, str. X+203.

Książka posiada wyraźną myśl przewodnią. Rewizja dotychczasowej metody nauczania historji w szkole polega na krytyce jej pseudonaukowości. Nowe podejście do historji, które proponuje autor, ma być oparte na zainteresowaniach dzieci, bo głównym celem nauczania historji jest „wywrzeć wpływ wychowawczy“. Uczyć trzeba tak, aby historja była atrakcyjna, aby młodzież, wychodząc ze szkoły, wynosiła zamiłowanie do lektury historycznej. Największym grzechem dotychczasowych sposobów nauczania jest wywołanie zniechęcenia do historji, stłumienie naturalnego pędu młodzieży do poznania życia przez historję. Historycy w szkole stawiają z reguły wymagania zbyt wysokie, nie liczą się z psychiką dzieci, z możliwościami ich pojmowania i rozumowania. Przenoszą żywcem uniwersyteckie metody poznania nietylko do szkoły średniej, ale nawet do szkoły powszechnej. Historyczne myślenie, krytyka historyczna, wraz z całym szeregiem pojęć i terminów naukowych, może być podawana oględnie i stopniowo młodzieży 16—18-letniej. Stosować ją wcześniej jest dydaktycznym błędem. Historja w szkole jest przedewszystkiem sztuką a nie nauką. Ma być sugestywną, opisową, „nielogiczną“ i winno ją charakteryzować „ludzkie podejście“ (human treatment). Oto jest podstawowa i można powiedzieć jedyna teza autora, szeroko uzasadniona przykładami z doświadczenia i literatury historycznej, dydaktycznej i pedagogicznej, ale wyłącznie angielskiej. A nawet i tutaj są braki, autor opuszcza np. bardzo dobrą książkę Tryona „Teaching of history“, Boston 1921.

Na poparcie swych wywodów znalazłby autor również szereg argumentów w dydaktykach niemieckich, np. o przedwczesności podręcznikowego, abstrakcyjnego pragmatyzmu na stopniu średnim pisał Peters „Geschichtsunterricht“, str. 70. O niesłusznem przesadzaniu w zapoznawaniu uczniów z metodą historji, wszak szkoła średnia nie przygotowuje historyków, pisze Weniger „Geschichtsunterricht“, str. 92.

Historja w szkole, według zdania Wortsa, winna być z gruntu inną niż na uniwersytecie. Ma to nie być wiedza ścisła, ale „wiedza romantyczna“, nie martwa, lecz żywa. Winna być przedmiotem wychowującym, bo cel jej jest etyczny a nie poznawczy. Chodzi na lekcjach historji przede-

wszystkiem o to, aby „obudzić dumę z ludzkości“, „podziw dla człowieka“. Uczniowie mają wynieść przekonanie, że „człowiek jest stworzeniem *sui generis* o cudownej sile twórczej, że musi być godnym swego człowieczeństwa“. Na drugiem miejscu dopiero będzie pojęcie prawdy i pojęcie odpowiedzialności. Historja wzbogaca umysł przez swój „charakter ludzki“ (human appeal — przetłumaczyć możnaby także „przez swe piętno humanistyczne“). Przez historję wychodzimy ze stanu dzikości. Nie metody historyczne kształcą, ale sama znajomość faktów historycznych. Nie metody mamy uczyć, ale miłości do przeszłości.

Autor wyróżnia dwa problemy w kwestji ujęcia materjału historycznego, niesłusznie zdaniem jego dotychczas identyfikowane. Mianowicie zagadnienie subjektywnego stosunku nauczyciela do materjału, inaczej osobistej postawy, odgrywającej przy nauczaniu historji bardzo decydującą rolę, bo wszak nauczyciel odtwarza przeszłe życie żywych ludzi. Drugie zagadnienie jest dydaktyczno- logiczne: jak wybrany materjał podać uczniom, w jakiem formalnem przygotowaniu. Przejęcie się nauczyciela materjałem wykładowym, duch, w jakim on uczy, jest to znacznie ważniejsze od sprawy, jakim formułkom dydaktycznym odpowiada lekcja. Najlepszym nauczycielem historji jest gawędziarz (story-teller), zawsze zainteresuje klasę, jego opowiadanie niezawodnie wywrze wpływ, a przez swą plastyczność zostanie zapamiętane samo przez się.

Rozdział 5-ty książki traktuje o rozmaitych metodach nauczania historji. Wyliczył ich autor dziesięć: opowiadanie, biografja, metoda „punktów zwrotnych“, synteza, zarys, wielkie ruchy społeczne, okresy, historja pragmatyczna, źródłowa i zbudowana na zasadzie korelacji. Tylko cztery pierwsze z nich nadają się do szkoły. Największe zalety widzi autor w metodzie opowiadań. Nawiasem zauważę, że autor nie cytuje bogatej literatury niemieckiej na temat wartości naracji w historji np. Kumsteller, który krytykował uniwersytecką metodę nauczania w szkole średniej („Vergangenheit und Gegenwart“, 1929. O metodzie „des novellistischen Geschichtsunterrichts“ pisze Scheiblhuber cfr. Peters, o. c.). Ujęcie biograficzne zyskuje również pochwałę, autor mniema, że dla szkoły obowiązuje Carlylowska koncepcja historji. „Metoda punktów zwrotnych“ (bridgehead) spełnia swą rolę w szkole tylko o tyle o ile wybrane zostaną zjawiska o pełnem napięciu dramatycznem i przedstawione w sposób barwny, jako obrazy, działające na wyobraźnię, każdy taki temat winien być „a passionate romance“. Kolejność obrazów może być zdaniem autora dowolna. Jest to niewątpliwie pogląd bardzo skrajny, uzasadniony dla nauczania historji na najniższym szczeblu. Synteza jest formą ujęcia wyższą, trudniejszą, odpowiednią raczej dla młodzieży starszej. Według oceny autora jest to ostatnia metoda dopuszczalna w szkole, ustępuje ona pod względem przydatności trzem wyżej wymienionym „zdrowym metodom nauczania“. Synteza jest bądź co bądź instruktywną dla młodzieży, natomiast analiza historyczna „być może ćwiczy umysł, ale zabija historję, główny cel historji nie zostaje osiągnięty“. Błędem też jest droga przez analizę do syntezy. Pozostałe metody nauczania są dla szkoły zupełnie nieodpowiednie, pozbawiając historję „kolorytu i życia“. Prowadzą albo do skrajnego materjalizmu dydaktycznego albo usiłują przedwcześnie rozwijać u dzieci władzę sądze-

nia i wnioskowania wbrew wynikom psychologicznych badań rozwoju umysłowego dzieci. Dopuszczalne są one częściowo w ostatnim roku nauki w szkole średniej. Wogóle zagadnienie metody, formalnego przygotowania materjału jest sprawą drugorzędną w szkole. Wynik nauczania zależy przedewszystkiem od postawy nauczyciela w stosunku do przeszłości.

Następnie przechodzi autor do sprawy organizacji nauki historji w szkole średniej angielskiej. Nie próbuje żadnych zestawień z zagranicą. Protestuje gorąco przeciw dotychczasowemu stanowi rzeczy, w którym wymagania egzaminacyjne ciążą nad programem, krępując nauczyciela i powodując fałszywe nastawienie uczniów do historji. Egzaminy sprawiają, że historja staje się nauką czysto pamięciową. Uczniowie nie chcą słuchać o niczem, co bezpośrednio nie wiąże się z wymaganiami egzaminacyjnemi. Doprowadza to do takich paradoksów, że uczeń, który z powodu słabych zdolności rezygnuje z końcowego egzaminu, wykazuje często znacznie większy stopień wiadomości i oczytania z zakresu historji.

Dotychczas, pisze Worts, gdy odczuwano potrzebę zmiany programu testowano uczniów, sprawdzając wyniki nauczania. Należałoby stestować nauczycieli, czyniących ze szkoły uniwersytet w minjaturze. Nauczyciele nie potrafią o historji mówić inaczej jak w kategorjach naukowych według przyczyn, skutków, motywów wielkiej polityki, wpływów kulturalnych wielkich prądów umysłowych. Podręczniki, pisane przez fachowców uniwersyteckich, utwierdzają nauczycieli w używaniu naukowego żargonu. A przecież w szkole potrzeba innego języka, innych metod. Historycy najfałszywiej gotowi są bronić potrzeby historji w szkole jej formalnemi wartościami, nie widząc opłakanych skutków takiego stawiania sprawy.

Metodę nauczania historji w szkole określić może według autora psychologja. Autor próbuje dać charakterystykę zainteresowań dzieci w rozmaitych okresach życia. A więc między 7 a 9 rokiem życia interesują dzieci baśnie i życie domowe; między 9 a 11 rokiem życia świat realny, jak były robione rzeczy; od 11 do 13 występuje kult bohaterów, odkrywców i budowniczych, ale dzieci nie interesują się w tym okresie bynajmniej mężami stanu. Tutaj jest miejsce na początki chronologji, pojęcie czasu jest już dostatecznie rozwinięte. Od 13 do 15 roku życia to okres idealizmu, budzenie się zrozumienia dla życia społecznego, w tym okresie można zapoznać młodzież z przebiegiem rewolucyj, z postaciami służącemi bezwzględnie idei. Młodzież łaknie wówczas swobody, zdradza własne upodobania. Nacisk egzaminacyjny wywiera najfatalniejsze skutki: sprawia że młodzież nienawidzi historji.

Historyk każdy w szkole odwołuje się do wyobraźni uczniów. Ale najczęściej posiada bardzo fałszywe pojęcie o zdolnościach wyobrażeniowych dzieci. Najpospolitszym błędem jest uznanie pokazania obrazu historycznego za dostateczne upoglądowienie. Gdy tymczasem wielkiej sztuki od nauczyciela wymaga ożywienie postaci występujących na obrazie, nadanie im ruchu. Równie częstym błędem jest milczące zakładanie u dzieci tego samego pojęcia czasu, którym rozporządza człowiek dorosły. Autor cytuje szereg badań na ten temat, wywodząc, że pojęcie czasu zbudowane jest na pojęciu przestrzeni, linji i ruchu. Wniosek dydaktyczny: wartość diagramu przy nauczaniu chronologji jest pierwszorzędną. Worts cytuje

z książki Crump'a „Logic of History“ opinję: czas mierzy się wypadkami, sztywna, równa miara czasu dla historyka przedstawia małą wartość. Stulecia nie są równe. Zacytowane to jest mimochodem i nie widać konsekwencyj. W rozważaniach Wortsa na temat czasu niema miejsca na pojęcie następstwa, ani na pojęcie ciągłości. Nie zdaje sobie sprawy, że wyliczanie pewnych szeregów (powiedzmy: łódź, trójrzędowiec, korweta, krążownik) jest też ćwiczeniem w zakresie pojęcia czasu.

Na podstawie tych psychologicznych wywodów podaje autor swój projekt programu historji, oparty na następujących zasadach: 1) materjał dostosować należy do zainteresowań danego wieku; 2) nauczyciel musi zapomnieć o swej specjalności; 3) trzeba robić śmiałe opuszczenia; 4) wyzwolić się z pod tyranji chronologji; 5) nacisk winien być położony na ostatnie czasy, nauczyciele uczą ich niechętnie, obawiając się, że łatwo mogą być posądzeni o partyjność. Trzeba się też zgodzić, że niektóre działy historji nie nadają się zupełnie do szkoły, np. historja społeczna, albo historja religij, czy historja ustroju. Projektowany program przedstawia się następująco: szkoła powszechna 7—9 rok życia: życie domowe, dzieci dawniej, od prehistorji i Egiptu do Tudorów, 9—11 rok życia: opowiadania o wynalazkach, biografje, raczej z historji powszechnej. Szkoła średnia, 11—13 rok życia: polityczna i wojskowa historja świata i Anglji, ujęta raczej dynastycznie a nie „okresami“; 13—15 rok życia: historja Anglji z uwzględnieniem ruchów społecznych, oraz historja gospodarcza od rewolucji przemysłowej; 15—16 rok życia: zarys historji cywilizacji, historja Anglji od r. 1688 do czasów obecnych, nauka obywatelska i historja rozwoju gospodarczego od r. 1874. Zalety tego programu: Niewątpliwie dobry początek o rzeczach bliskich przeciętnemu dziecku. Historję Anglji projektuje Worts przerabiać w trzech koncentrach, posiadających za każdym razem wyraźnie odmienny charakter. Braki: uczeń, który nie skończy ostatniej klasy będzie miał o historji powszechnej pojęcie bardzo niedoskonałe. Program tej ostatniej klasy jest stanowczo przeładowany, należałoby przynajmniej historję Anglji ująć w węższych ramach chronologicznych. Przeładowanie to wyniknęło zapewne z tego powodu, że autor liczył się mimo wszystko z obowiązującemi wymaganiami egzaminacyjnemi.

Największym wrogiem nauczania historji, sądzi autor, jest traktowanie historji jako nauki, a nie przedmiotu wychowującego. Drugim czynnikiem, który niszczy wartość nauczania historji w szkole, jest pogoń za materjałem, chroniczny brak czasu na jakąkolwiek poglądowość. Wycieczka do muzeum jest niedostępna dla wielu szkół, także wycieczki do miejsc historycznych zabierają za dużo cennego czasu. Sala historyczna zaopatrzona w tablice poglądowe i mapy jest kiepską namiastką muzeum. Innym bardzo rozpowszechnionym błędem nauczycieli historji jest ich przesadne wyobrażenie o wartości notatek uczniowskich. Notatki sporządzone przez uczniów mają tak fatalny język, podają fakty drugorzędne, pomijając ważne, albo też są wprost zdaniami z podręcznika. Rezultatem zaś wymagań nauczycieli jest, że uczniowie czytają mniej. Z powyższych względów autor sądzi, że notatka uczniowska winna być dyktowana przez nauczyciela, naturalnie powinna być krótką. Wysuwa przytem jeden jeszcze ar-

gument: nauczycielowi łatwiej jest poprawić jednobrzmiące notatki niż oryginalne streszczenia, a wszak do poprawiania jest dużo, bo obok notatek są dwutygodniowe ćwiczenia piśmienne oraz sporadyczne testy.

Autor kładzie duży nacisk na dowolne czytanie, stąd dość obfite podaje wskazówki co do zaopatrzenia bibljoteki szkolnej. Następują dalej uwagi o podręczniku. Podręcznik winien być interesujący, obficie ilustrowany, autor gotów jest tutaj nawet poświęcić jakość kosztem ilości, możliwie dużej. Błędem jest stosowanie podręcznika wystarczającego na kilka lat. Worts proponuje, aby przeciwnie starać się o zmianę kilkakrotną podręcznika w ciągu roku. Pisanie podręcznika nie jest rzeczą łatwą, łatwiej napisać interesującą monografję niż żywy barwny podręcznik. Możemy z łatwością domyśleć się stanowiska autora w sprawie stosowania tekstów źródłowych: mają one być używane w szkole jedynie jako ilustracyjny materjał, nigdy jako źródło wiadomości ani też materjał do ćwiczeń. Historję w szkole trzeba mniej studjować więcej czytać, pisze Worts.

Wygłaszając taką opinję przewiduje zarzut, że traktowanie historji w szkole stanie się niepoważne, będzie zabawą. Nie przeraża go ten zarzut. Wyrazem „zabawa" nie czuje się dotknięty, przeciwnie, sądzi, że historja jest właśnie przedmiotem, którym trzeba się cieszyć (to play with). Będzie właśnie dobrze, gdy uczniowie oceniać będą historję jako przedmiot wypoczynku, pełen niespodzianek, traktujący o ciekawych wydarzeniach z życia. Wszak głównym celem historji jest rozbudzić zamiłowanie do spraw ludzkich, kształcić charakter i poczucie odpowiedzialności.

W dodatkach omówione zostały amerykańskie testy historji, którym autor odmawia wszelkiej wartości, angielskie pytania egzaminacyjne, „których oby wcale nie było", oraz pojęcie inteligencji.

Książka Wortsa jest zimnym tuszem dla wszystkich nauczycieli historji. Krytyka „naukowości" albo raczej pseudonaukowości jest w dużym stopniu słuszna. Ale też poniekąd wybija drzwi otwarte, dla naszych stosunków powiedzmy postulat dostosowania programu do zainteresowań danego wieku nie jest rewelacją. Rehabilitacja wykładu na lekcjach historji zdaje się już nastąpiła, i dziś niewielu dydaktyków historji podpisałoby się pod tezą Bauera, że „wykład jest czemś wyjątkowem na lekcji historji" (Kende „Handbuch d. Geschichtslehrer", str. 202). Wydaje mi się przecież, że protest przeciw naukowości historji jest posunięty zbyt daleko. Żaden przedmiot nauki szkolnej nie może rezygnować z celów czysto poznawczych. Inaczej historja mogłaby być zastąpioną wyborem fikcyjnych życiorysów ludzi doskonałych. Skrajne podkreślenie dydaktyczno-moralnych wartości nauki historji prowadzi do ujęcia historji typu Kadłubka, do „bronzownictwa", od którego współczesność odżegnuje się tak gorliwie. Musimy się zdecydować, że każda lekcja historji jest przedewszystkiem rozszerzeniem wiedzy ucznia. Pesymizm autora w stosunku do uzdolnień młodzieży jest przesadzony. Pojęcie przyczyny podawać młodzieńcowi 16-letniemu jest to trochę za późno. Worts wspomina w jednem miejscu o czytaniu pod kierunkiem nauczyciela, ale zasadniczo wyobraża sobie lekcję jako wykład połączony z „odpytaniem" (interrogation). Otóż jakkolwiek interesujący i barwny byłby wykład, jest on zawsze połączony z bierną postawą ucznia, musimy zaś uszanować wszelkie próby zmierza-

jące do uaktywnienia ucznia w klasie, które dostarczają mu okazji do pracy. Formę dyktowania notatek uważam nawet dla szkoły powszechnej za niewskazaną, można tam ustalać plan lekcji wspólnie z uczniami, można wypisując go na tablicy żądać, aby wszyscy uczniowie przepisywali go jednobrzmiąco, ale plan taki powstaje przy czynnym udziale całej klasy, jest dorobkiem całej klasy. W szkole średniej żądać możemy, aby uczniowie notowali samodzielnie. Nauczyć notować wykład, robić wyciągi z książki, nie znaczy to, aby stale zmuszać uczniów do notowania. Czytanie z ołówkiem w ręce jest dobrym przyzwyczajeniem, ale opóźnia ono czytanie, notowanie zbyt drobiazgowe utrudnia refleksję, i wywołuje czasem złudzenie, że to, co jest zanotowane, jest już zrozumiane i przyswojone. Zdając sobie sprawę z tych ujemnych stron notatki, doceniamy jej wartości pozytywne i niezbędność samodzielności w tym względzie. Co się zaś tyczy „odpytania", to jest chyba jasne, że umiejętne postawienia problemu-pytania, a następnie umiejętne prowadzenie dyskusji, stanowi o tem, czy lekcja jest wymianą myśli czy też recytacją posiadanych wiadomości.

Podstawowa teza autora prowadzi do pojęcia misji dziejowej narodu. Wolę do czynu rozbudzić najłatwiej na gruncie pracy dla ojczyzny. Istotą „dramatycznych" czy „romantycznych" opowiadań jest przecież służba dla idei, służba dla dobra powszechnego, wyjście ze swego ciasnego podwórka. Zauważyłbym, że brak jest w książce Wortsa należytego podkreślenia tego społecznego pierwiastka. Dla niego historja jest jak gdyby tylko szeregiem przykładów wielkich czynów, ludzi twórczych, ludzi silnych. Przypomina się Machiavelli i jego kult dzielności („virtù" cfr. Meinecke, „Staatsräson", 1929). Worts mówi o godności człowieka, dumie, pewności siebie, to wszystko nastawione jest bardzo indywidualistycznie. Ton wzmianek o walce klas pozwala odgadnąć społeczne zapatrywania autora. Nie docenia wychowawczej wartości pojęcia zmiany, postępu płynącego z historji, co np. Seignobos uważał za najważniejszy dydaktyczny wpływ historji.

Ostre przeciwstawienie historji szkolnej historji uniwersyteckiej petryfikuje profesorów uniwersytetu, czyniąc z nich oderwane od życia automaty do ustalania nagiej prawdy faktów. Tymczasem przeważnie są to także żywi ludzie, mający „ludzkie podejście" do badanych faktów i osób, i bodajże jedynie tylko wtedy zyskują sobie słuchaczów i zapalonych uczniów (por. np. wspomnienia prof. Zielińskiego z Petersburga). Michelet, pisząc o Francji, czy Sybel a nawet Ranke o Niemczech pisali z tem samem umiłowaniem dla sprawy.

Autor zestawia historję z matematyką i naukami przyrodniczemi, niema w książce terminu „Geisteswissenschaften". Przemilcza, że na terenie historji istnieje spór o racjonalizację i uogólnienia, że są historycy, którzy utrzymują, iż historja przedstawia fakty niepowtarzalne, konkretne, które trzeba widzieć, zrozumieć i przeżyć (np. Litt cfr., Lippert, „Geschichtsunterricht", str. 29). A z drugiej strony relawistyczny, ultranaukowy i obiektywny historyzm zastosowany do samejże historji czyni ją subjektywną, zależną od światopoglądu historyków (Simon, „Werturteil im Geschichtsunterricht", str. 3 i Heussi, „Krisis d. Historismus", str. 37).

J. D.

Juljusz Balicki i Stanisław Maykowski, „Pieśń o ziemi naszej“. Piąty rok nauki języka polskiego w szkołach powszechnych. Lwów 1933, stron 292. — „Okno na świat“. Szósty rok nauki języka polskiego w szkołach powszechnych. Lwów 1934, stron 372 + 28 objaśnień. — „Niesiemy plon“. Siódmy rok nauki języka polskiego w szkołach powszechnych. Lwów 1935, stron 448 + 32 objaśnień. Wydawnictwo Zakładu Narodowego imienia Ossolińskich.

Helena Grotowska i Zofja Klingerowa, „Czytanka polska dla piątej klasy szkół powszechnych“. Lwów 1934, stron 308 + 16 objaśnień. — „Czytanka polska dla szóstej klasy szkół powszechnych“. Warszawa—Lwów 1935, stron 352. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.

St. Tync, J. Gołąbek i Z. Nowakowski, „Piękna nasza Polska cała“. Czytanka polska dla V klasy szkoły powszechnej. Wydanie drugie. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1935, stron 237.

„Realizacja zasad programowych jest możliwa jedynie przy zachowaniu ścisłej łączności nauki języka polskiego z innemi przedmiotami nauki szkolnej“ [1]). Postulat ten, zawarty w programie języka polskiego, został przez autorów wyżej wymienionych podręczników uwzględniony, we wszystkich bowiem podręcznikach są czytanki i ilustracje, które bezpośrednio lub pośrednio wiążą się z programem historji. Zadaniem niniejszego sprawozdania jest omówienie tych książek jedynie z punktu widzenia ich użyteczności dla nauki historji.

Program wychodzi z założenia, że zasadniczy materjał poznawczy winien być opracowany na lekcjach odpowiednich przedmiotów, a więc w danym wypadku na lekcjach historji, w czasie zaś lekcyj języka polskiego temat zostanie pogłębiony uczuciowo, oświetlony z innego punktu widzenia, uzupełniony i wyzyskany w dziedzinie wychowania. To znaczy, że treść czytanek w podręczniku języka polskiego winna mieścić się w obrębie programu historji danej klasy lub klas niższych. Może to znaczyć również więcej: że tematy historyczne w podręczniku języka polskiego winny być tematami z programu historji, a tylko opracowanemi inaczej. Napotykamy tu jednak odrazu na trudności w samym programie języka polskiego: w tematach ćwiczeń dla kl. VI wymienione są takie nazwiska, których program historji nie podaje, np. Kolumb, Gutenberg, Edison, Paderewski. Wprawdzie podano to jako przykład, jednak i taka forma może mieć charakter obowiązujący, w każdym zaś razie nie potwierdza to wy-

[1]) „Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (tymczasowy)“ — Bibljoteka Oświaty i Wychowania tom I, str. 282.

suniętego na str. 282 postulatu w sprawie korelacji. Dlatego też dopóki to zagadnienie nie zostanie uregulowane gruntownie na terenie samego programu, realizowanie w całej pełni zasad tegoż programu może napotykać na trudności.

W „Pieśni o ziemi naszej“ czytanek treści historycznej jest mało, zaledwie 7: „Legenda“, „3-ci maja w Warszawie“, „Ojciec i syn“, „Król i słowiki“, „Pożar w Nowogródku“, „Z życia Marszałka Piłsudskiego“, „Braterstwo broni“. Poza tem w 7 czytankach, osnutych na tle życia współczesnego, znajdujemy historyczne refleksje, np. w czytance „U grobu św. Wojciecha“, „O dawnym Krakowie“, „W pałacu Kingi“, „Stolica“, „Podwójne święto“ i t. d. Opracowanie niektórych, ostatnio wymienionych czytanek grzeszy tem, że uwzględniono w nich zbyt wielki zakres materjału, np. w opowiadaniu „O dawnym Krakowie“ są wiadomości o Kraku, Wandzie, Bolesławie Śmiałym, Tatarach, Wierzynku, Jadwidze, Jagiellonach i wielu innych postaciach. Korelacja z nauką historji jest tu utrudniona, bo niewiadomo, z czem powiązać materjał, na co się powołać. Z czytanek historycznych tylko jedna wiąże się z materjałem kl. V, mianowicie „Król i słowiki“, zaś „Legenda“ jest obrazem z życia św. Jadwigi, którego program historji nie uwzględnia (jedynie podręcznik Jarosza wspomina o tej postaci). Treść kilku czytanek wiąże się wyłącznie z programem historji w kl. VI: „Ojciec i syn“ — z r. 1830, „Pożar w Nowogródku“ — z czasów Mickiewicza. Tak samo czytanka o 3-cim maja jest przedwczesna, jednak podstawę historyczną mogą tu dać wiadomości dzieci, zdobyte w czasie corocznych obchodów. Podobnie jest z czytanką o Marszałku Piłsudskim. Widzimy, że w książce tej jest mało takiego materjału, któryby tematy historyczne pogłębiał uczuciowo, oświetlał z innego punktu widzenia i uzupełniał.

W drugim podręczniku dla kl. V, w „Czytankach“ Grotowskiej-Klingerowej, większość utworów historycznych łączy się z programem tej klasy: „W obronie Częstochowy“, „Lat temu czterysta i trochę“, „Żaki“, „Zygmunt“, „Kościół w Piekarach“, „Targ w Gdańsku“. Treść czytanki p. t. „Wycieczka“ osnuta jest na tle życia współczesnego, jednak są w niej również wiadomości historyczne, związane z programem kl. V, np. o Długoszu, Jagielle. Jest to ten sam typ, co czytanka „O dawnym Krakowie“. Materjał z programu kl. VI zawarty jest w 5 czytankach: „My se jednak ten chodnik“, „Ojciec Ignacy“, „W Nowogródku“, „Bój pod Lipskiem“, „W 16 pułku Baia“. Największy pożytek dla nauki historji może dać opracowanie czytanki „Żaki“ i „Lat temu czterysta i trochę“. Pierwsza obrazuje nietylko życie żaków, ale przypomina wygląd Krakowa, ruch na ulicach — a wszystko w formie opowiadania o Janie Kantym. Jeśli nauczyciel języka polskiego oprze się na wiadomościach, znanych dzieciom z historji („Życie żaków“), obraz uplastyczni się i utrwali lepiej, aniżeli przez kilkakrotne powtórki tego samego materjału historycznego. Podobną wartość ma drugie opowiadanie. Żywa treść czytanki nie łączy się tak bezpośrednio z tematem historycznym, jak w poprzedniej, jednak znakomicie uzupełnia wiadomości z tematu o „pierwszych drukach polskich“. Także czytanki, jak „Obrona Częstochowy“ i „Kościół w Piekarach“ mają również wartość, jednak te tematy nie wymagają takiego pogłębienia i uzu-

pełnień, jak tamte, są to bowiem tematy bardziej znane i łatwiejsze do opanowania.

Podręcznik Tynca, Gołąbka i Nowakowskiego ma ten sam charakter, co obydwa poprzednie: jest w nim 5 czytanek, wiążących się z programem historji dla kl. V i 6 — z programem kl. VI. Trudnym, lecz interesującym utworem jest opowiadanie p. t. „Król malarstwa polskiego". Mamy tam wiadomości z życia Matejki oraz omówienie treści obrazu „Batory pod Pskowem". Wiąże się to z tematem: „Obrazek z wojny moskiewskiej". Wyjątek ze „Starej baśni" p. t. „W chacie Wisza" daje ciekawe informacje do tematu: „Z życia dawnych Słowian". Pozatem jest jeszcze czytanka o królu Sobieskim w Piekarach (ta sama, co w podręczniku poprzednim), o św. Kindze, o dzwonach krakowskich, o Stefanie Batorym. W podręczniku tym mało jest takich czytanek, które obrazowałyby tematy historyczne, specjalnie trudne dla dzieci.

Większą wartość mają z punktu widzenia nauki historji podręczniki dla klasy VI. Przedewszystkiem jest w nich więcej materjału, kojarzącego się z tematami programu historji. W „Oknie na świat" jest 14 utworów, których treść oparta jest bezpośrednio lub pośrednio na tematach z programu kl. VI, np. „Savannah", „Mickiewicz w Dreźnie", „Spotkanie", „Koncert Chopina w Paryżu", „Rakieta" i inne. Szczególnie interesujące są opowiadania o Łukasiewiczu („Żeby ziemia dawała światło"), koncercie Chopina, pierwszej lokomotywie („Rakieta") i Józefie Piłsudskim („Spotkanie"). Pozatem jest jeszcze kilka utworów, które wiążą się z materjałem historycznym kl. V, np. „Ołtarz Marjacki w Krakowie", „W drukarni", „Scholarowie w Padwie", „Mikołaj Kopernik". W klasie VI tego typu czytanki mogą być opracowane bez żadnej trudności, gdyż zasadniczy materjał poznawczy został opanowany przez dzieci już w klasie poprzedniej, a więc będzie to przypomnienie i utrwalenie tematów historycznych.

W podręczniku Grotowskiej-Klingerowej dla kl. VI czytanek historycznych, związanych z programem tej klasy, jest 7: „Pułaski", „Pod Somosierrą", „Wąwóz Somosierry", „Ojciec", „Wśród obcych", „Na ziemi Murmańskiej", „Na londyńskim bruku". Dobór tematów nie jest z punktu widzenia historycznego bez zarzutu. Tak np. czytanka o tworzeniu legjonu we Włoszech przez Mickiewicza („Ojciec") nie utrwala żadnego tematu z programu, tak samo jest z dwoma utworami o Somosierze. Treść tych czytanek tkwi niewątpliwie w niektórych tematach programu, można więc i przez nie uzupełnić obraz historyczny, jednak tematów tych nie porusza się na lekcjach historji. W omawianym podręczniku na wyróżnienie zasługują dwie przedewszystkiem czytanki: „Na londyńskim bruku" i „Na ziemi murmańskiej". W pierwszej widzimy polskich działaczy niepodległościowych w Londynie, co uzupełnia temat z programu historji o Józefie Piłsudskim, w drugiej są zobrazowane dzieje wojsk polskich w Rosji, co odpowiada tematowi: „Obrazki z wędrówek i walk innych formacyj polskich". Interesujące i pożyteczne są dwie czytanki, wiążące się z programem kl. V: „Nowina" — o klasztorze tynieckim i pierwszych drukarniach, — oraz „Ojciec i syn" — o Koperniku.

Najwięcej materjałów historycznych znajduje się w podręczniku języka polskiego dla kl. VII. Wpływa na to przedewszystkiem sam charakter

programu historji: w klasie VII daje się dzieciom już nie obrazy z przeszłości, lecz zagadnienia na temat współżycia ludzi w państwie i ustroju Państwa Polskiego, obowiązków i praw obywatela. Tego rodzaju tematy łatwiej jest wpleść w różnego rodzaju czytanki. Dla przykładu popatrzmy na utwór Jerzego Ostrowskiego: „Marzenie Janka". Treścią jego jest opowieść o tem, jak pewien mechanik sam zgłosił się do urzędu i zapłacił podatek, którego mu nikt jeszcze nie nałożył, chociaż przez to zabrakło mu pieniędzy na utworzenie własnego warsztatu. Opowiadanie to ilustruje temat z programu historji: „Obowiązek ofiary mienia" oraz inny: „Podatki: na co państwo potrzebuje podatków". Podobnie jest w wielu innych utworach. Wymienię ich tu kilka i w nawiasie podam tematy z programu historji, które wiążą się z daną czytanką: „Savoir vivre" i „Sosna". (Główne rodzaje zawodów w Polsce i przygotowanie do nich); „Warsztat wysoki jak niebo" (Popieranie dobrobytu ludności, kultury materjalnej i duchowej); „Wieś, cudami słynąca" (Główne zadania samorządu); „Powódź" (Karność i przymus, oszczędność i instytucje oszczędnościowe); „Straż pożarna" (Ochrona mienia i własności indywidualnej); „Aresztanci" (Karność i przymus); „Buty ułańskie" (Obowiązek ofiary krwi i mienia); „Atak gazowy" (Obrona przeciwlotnicza i przeciwgazowa) i t. d. Możnaby w ten sposób cytować jeden utwór po drugim — i mało znalazłoby się takich tematów z programu historji, któreby nie wiązały się wprost lub też pośrednio z jakąś czytanką. Wprawdzie twierdzenie to nie jest oparte na doświadczeniu, gdyż program kl. VII realizuje się po raz pierwszy dopiero w bieżącym roku, jednak widać to wyraźnie przy porównaniu treści książki z programem historji.

Tak więc historja w kl. VII może mieć wielką pomoc w podręczniku języka polskiego. Kwestją do rozstrzygnięcia pozostaje sama metoda współpracy obu przedmiotów. Zasadniczo język polski znajduje oparcie w wiadomościach historycznych. Tak musi być wtedy, gdy utwór z podręcznika języka polskiego jest zrozumiały dopiero na tle znajomości pewnych faktów z przeszłości. W klasie VII sprawa przedstawia się nieco inaczej. Przedewszystkiem lekcje historji odbywają się wyłącznie w drugiem półroczu, więc wiele utworów, łączących się z programem historji, zostanie opracowanych już w pierwszem półroczu. Te czytanki mogą być zatem na lekcjach historji punktem wyjścia, ilustracją zagadnienia, konkretnym przykładem — jeśli takiego przykładu nie znajdzie się w danem środowisku. Zauważyć tu można i to, że przy omawianiu treści utworu na lekcjach języka polskiego siłą rzeczy trzeba będzie położyć często nacisk na ten właśnie moment, który jako osobne zagadnienie tkwi w programie historji, np. przy analizie czytanki „Dalekie i bliskie" — o znaczeniu poczty w środowisku, w państwie i na świecie. Widać z tego, że w tej klasie korelacja języka polskiego z historją będzie silniejsza, aniżeli w klasach V i VI.

W podręczniku dla kl. VII jest też kilka utworów, przy których punktem wyjścia może być materjał historyczny z klas poprzednich. Są to utwory ze „Skarbczyka polskiego", więc o Kochanowskim, Mickiewiczu, Matejce, Sienkiewiczu, Wyspiańskim. Jest ich niedużo i tylko z zakresu literatury i sztuki. Z historycznego punktu widzenia możnaby wysunąć postulat, by w podręczniku dla kl. VII znalazły się obrazy nietylko „z ży-

cia i twórczości wielkich pisarzy" i „wielkich artystów", ale także obrazy z życia „wielkich uczonych i innych" — jak wskazuje na to program na str. 209. Bo właśnie tematy o takich „wielkich uczonych i innych" mogłyby być tematami także historycznemi.

Dla nauki historji pożyteczne mogą być nietylko czytanki historyczne, ale również i te, które obrazują pewne przejawy życia współczesnego. Jak wiadomo, program historji kładzie wielki nacisk na sprawę aktualizacji: „Jednem z najważniejszych zagadnień metodycznych przy nauczaniu historji w oddz. V i VI jest sprawa aktualizacji w nauczaniu na tym poziomie" (str. 293). Materjały w podręczniku języka polskiego mogą ułatwić pracę. O przykłady nietrudno: w programie historji dla kl. V są tematy o morzu i Pomorzu, zaś w „Pieśni o ziemi naszej" cały cykl II mówi o tem samem morzu i Pomorzu w czasach obecnych. Przez skojarzenie obrazów z przeszłości z współczesnemi dzieci odniosą niewątpliwie korzyści: widzą różnice, postęp, udoskonalenie i t. p. Podobnie wiele innych tematów może znaleźć podbudowę historyczną. Wszystkie podręczniki mają takich materjałów dużo, trudno jednak to wszystko wymienić, gdyż nie można przewidzieć, co w danej chwili i w danych okolicznościach nadaje się do skojarzenia. Wymienię więc tylko kilka grup tematów. Z tematami historycznemi o wojsku i wojnach wiążą się takie czytanki, jak np. „Kop" i „Straż pod chmurami" w „Pieśni o ziemi naszej" a w „Czytance dla piątej klasy" Grotowskiej i Klingerowej „Kop i Lopp" oraz „Lotnik". Liczne tematy o Krakowie łatwo skojarzyć z czytankami o ziemi krakowskiej w podręcznikach języka polskiego.

W podręcznikach dla kl. VI jest mniej takich czytanek z życia współczesnego, z któremi możnaby łączyć tematy historyczne. Przyczyna tego leży chyba w tem, że w podręcznikach języka polskiego musiały być uwzględnione tematy z życia w różnych krajach i częściach świata (korelacja z geografją i przyrodą), gdy program historji obejmuje prawie wyłącznie obrazy z przeszłości Polski. Mimo tego znajdzie się pewna ilość czytanek z życia współczesnego, z któremi można skojarzyć tematy historyczne. Tak np. obraz z życia Stephensona, niezależnie od ścisłej łączności z czytanką p. t. „Rakieta", może być uzupełniony utworem p. t. „Ekspres" („Okno na świat"), bo łatwo tu porównać przeszłość z teraźniejszością. Przy takiem zestawieniu zyska zarówno język polski, jak historja. Podobne skojarzenie można przeprowadzić przy omawianiu utworu p. t. „Dzieci rosyjskie i traktor" (gospodarka trójpolowa, socha, pług i t. p.). W „Czytance polskiej dla szóstej klasy" są również tego rodzaju utwory, np. „Załoga Kościuszki" — przypomnienie o Kościuszce i Pułaskim w Stanach Zjednoczonych, „Węgle" — o pierwszych kopalniach w Polsce. Trzeba również nadmienić, że nietylko język polski znajdzie tu oparcie w tematach historycznych, ale i historja może czerpać uzupełniające materjały z czytanek. Jest to zresztą zupełnie to samo, co przy czytankach treści historycznej — o czem była mowa wyżej.

Pozostało jeszcze do omówienia zagadnienie ilustracyj. Wiadomo, jak wielką rolę odgrywa ilustracja w nauczaniu historji wogóle, zwłaszcza zaś w nauczaniu początkowem. W podręcznikach historji znajduje się wiele rycin, wiele tablic historycznych wydano oddzielnie (np. w „Ilustracji

Szkolnej"), wszystko to jednak nie wystarcza, bo dla wielu tematów niema odpowiednich ilustracyj. Dlatego też celowo dobrane ilustracje historyczne w podręcznikach języka polskiego mogłyby stanowić pożyteczne uzupełnienie. Trzeba jednak zgóry stwierdzić, że obecne podręczniki posiadają bardzo mało wartościowego materjału ilustracyjnego z zakresu historji. Najwięcej ilustracyj historycznych znajduje się w podręcznikach Grotowskiej-Klingerowej, w obydwu 18, z tych zaś bardziej wartościowe są następujące: „Zakład graficzny", „Otrzęsiny żaka", „Okręt Kolumba". W „Pieśni o ziemi naszej" są tylko 3 ilustracje historyczne, a i te nie przedstawiają dla nauki historji szczególniejszego znaczenia. W „Oknie na świat" jest ich 7 — z tych cenne: „Pierwszy pociąg" oraz „Piłsudski na Syberji". Podręcznik Tynca, Gołąbka i Nowakowskiego ma jedną wartościową ilustrację: „W chacie Wisza" — dobrą ze względu na temat w programie historji: „Życie dawnych Słowian". W nauczaniu mogą się też przydać inne ilustracje z tego podręcznika: „Kopiec Unji Lubelskiej we Lwowie" oraz „Pomnik Sobieskiego we Lwowie".

Streszczając wyżej podane rozważania, można następująco w kilku słowach scharakteryzować podręczniki języka polskiego z punktu widzenia ich użyteczności dla nauki historji: we wszystkich znajdują się tematy, które — przy umiejętnem wykorzystaniu — mogą uzupełnić i utrwalić wiadomości historyczne oraz mogą pogłębić zainteresowania dzieci. Najwięcej takich materjałów jest w podręczniku Balickiego i Maykowskiego dla kl. VII. Analiza innych podręczników nasuwa wniosek, że nie zostały w nich jeszcze uwzględnione wszystkie postulaty programu.

Stanisław Nowaczyk.

ZAPISKI BIBLJOGRAFICZNE

Battaglia Roman. Prądy polityczne w Polsce i w Europie w ciągu XIX i XX wieku. Warszawa, Dom Książki Polskiej, 1935, str. 114.

Autor zebrał pod wspólnym tytułem swe zarzuty i artykuły, które umieszczał w „Wiedzy i Życiu", czy gdzie indziej. Wskutek tego książka jego ma wszystkie wady i zalety tego rodzaju publikacji. Popularna i łatwa, przystępna zatem szerokim kołom, nie posiada jednolitego kośćca czy schematu, na czem utyka poważnie. W trzynastu rozdziałach autor omawia wiek XIX w życiu politycznem i gospodarczem Europy, życie polityczne Polski w okresie niewoli, walkę o niepodległość 1914—1918, kryzys liberalizmu gospodarczego i politycznego, komunizm, faszyzm i hitleryzm, rozwój wypadków w starych demokracjach, politykę wewnętrzną i międzynarodową Polski powojennej, elementy polskiej rzeczywistości i polskiej racji stanu. W całości może stać się użyteczną lekturą dla nauczyciela, a nawet dla bardziej zaawansowanego abiturjenta. Dla klasy IV-tej gimnazjum nowego typu wydaje się zbyt trudna. *K. T.*

Günsberg Leopold Stanisław. Książka o wielkim wodzu. Z przedmową gen.-bryg. Bolesława Popowicza. Lwów, 1936. Wydawnictwo „Skaut". Okładka proj. Tad. Dzioby. Str. 232+8 nl. Ilustracje.

Do literatury, poświęconej Józefowi Piłsudskiemu, przybywa nowa pozycja, przeznaczona wprawdzie dla kół harcerskich, ale mogąca oddać usługi także tej młodzieży, która czynnie w skaucie nie współdziała. Książka

nie należy do grupy wydawnictw okolicznościowych ani drobno-broszurowych w rodzaju nader zwięzłych książeczek W. Sieroszewskiego (Bibljot. Szkoły Ludowej) lub St. Pomarańskiego, z drugiej strony niema ona charakteru konstrukcji historyczno-źródłowej, jak 2 tomy „J. Piłsudskiego“ Wład. Pobóg-Malinowskiego lub W. Lipińskiego „Walka zbrojna o niepodległość Polski“. Jest to zarys biograficzny, łączący założenia wychowawcze z materjałem faktów, zebranych z ogłoszonych już źródeł („Pisma — Mowy — Rozkazy“ J. Piłsudskiego) i publikacyj pamiętnikarskich (M. Bobrzyński, J. Dąbski, I. Daszyński, F. Sławoj-Składkowski, Wł. Studnicki). Zarys ten kładzie główny nacisk na stronę psychologiczną w rozwoju myśli i działalności Marszałka, rzuca ją na szerokie tło współczesnych mu wydarzeń. Jest w całości tej linji życiowej „Wielkiego Wodza“ w przedstawieniu Günsberga rażąca niewspółmierność między epoką konspiracyjno-rewolucyjną a okresem właściwych zasług wojennych. Kiedy tamte wysiłki przedstawione są bardzo szeroko i z wieloma szczegółami, a nawet drugorzędnemi szczegółikami, zwłaszcza natury personalnej — to działalność w dobie wojny światowej sprowadza się niemal do opisu perypetyj politycznych, a zasługi strategiczne redukują się do kilkunastu niemal stron. Z obrazu Günsberga zatem nie tyle wychodzi „Wielki Wódz“, co konspirator, bojownik, wreszcie organizator państwa. Wartki i przemawiający do duszy dziecka język, jakim rzecz jest napisana — czyni z niej lekturę pociągającą i pożyteczną. Częste powoływanie się na „słowa własne“ Marszałka lub też współczesnych mu osób, nie wykluczając nawet przedstawicieli obozu przeciwników politycznych — nadają życiorysowi wiele bezpośredniości i żywych kolorów. Uwaga młodego czytelnika chętnie się zatrzymuje na tego rodzaju relacjach.

To też książka ta znacznie szybciej powinna znaleźć się w bibljotekach historycznych szkół powszechnych czy średnich, niż wszystkie znane dotychczas opracowania, po które młodzież sięga tak często nietylko dla samego przeczytania, ale i opracowania referatów czy przemówień. Zdobi ją kilkanaście całostronnicowych ilustracyj i mapka bitwy warszawskiej. Przed każdym rozdziałem jako motto zacytowano wyjątek z pism Piłsudskiego, na końcu dodano zestawienie literatury — skromne wprawdzie cyfrowo, ale dla młodzieży naogół wystarczające. *M. Tyrowicz.*

Korpała Józef i Rutkowska Zofja, Zagadnienia ustrojowe, społeczne i kulturalne Polski. (Kurs nauki obywatelskiej. T. 2). Warszawa, Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny, 1936, str. 209 +3 nlb.

Jak podtytuł wskazuje „Zagadnienia“ tworzą z omówioną w uprzednim numerze „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych“ „Geografją i gospodarką Polski“ zamkniętą całość wiedzy o Polsce. Stąd też założenie metodyczne i konstrukcja nie różnią się od przyjętych w t. 1. Z przykrością jednak należy zaznaczyć, że poziom t. 2 jest niższy, może autorzy pragnęli zbytnio spopularyzować trudne bądź co bądź zagadnienia ustrojowe i kulturalne, na czem ucierpieć musiało pogłębienie, zwłaszcza tematów teoretycznych. Nie ustrzegli się też autorzy od tu i ówdzie przejawiającej się agitacji, podczas gdy podręcznik winien się zdobyć na objektywizm.

Wiadomości ustrojowe i społeczne opracowała Zofja Rutkowska, ujmując je w cztery grupy zagadnień: Państwo i obywatel; Odbudowa Państwa Polskiego; Zasady ustroju Rzeczypospolitej Polskiej; Życie wewnętrzne Państwa Polskiego. Józef Korpała przedstawił — Zarys stosunków kulturalnych w dzisiejszej Polsce. W części ustrojowej podkreślić należy ogromną przejrzystość przedstawienia ustroju wprowadzonego przez nową konstytucję, tem trudniejsze, że nie otrzymała ona jeszcze wykładni życiowej. Niekiedy odczuwa się, że książka pisana była współcześnie z wprowadzaniem nowych urządzeń, np. ustęp o komisjach w sejmie i senacie (str. 85) jest niejasny. Słabszy jest rozdział o sądownictwie, nie podano m. i. wyjaśnienia pojęcia „właściwego sądu“. Część historyczna potraktowana zbyt pobieżnie, skróty stylistyczne wywołują niejasności, brak dat

ustalenia granic (z Czechosłowacją, str. 52), w sprawie wileńskiej wymieniono tylko „czyn zbrojny", nie wspominając nawet o mającej doniosłość aktu prawnego uchwale sejmu (str. 52). Uderza też niesprawiedliwe zamilczenie o pracy polskiej społeczeństwa b. Galicji (str. 40, 43, 173).

Zagadnienia kulturalne omówiono wyczerpująco, podkreślając wielką wartość kultury. Wyczuwa się dodatni stosunek do tych spraw autora, będącego pracownikiem kulturalno-oświatowym, i to stanowi jego zasługę. Czasem może razi zbyt optymistyczne nastawienie np. odnośnie do realizacji powszechnego nauczania (str. 173).

Strona praktyczna przedstawiona lepiej, teoretyczne uzasadnienia i wyjaśnienia dla popularyzacji niezawsze dokładne. Zamało też miejsca poświęcono „nieoficjalnym" organizacjom kulturalnym i młodszym przedstawicielom sztuki. Przy wymienianiu instytucyj i towarzystw naukowych pominięto Instytuty: Bałtycki i Śląski (str. 158—9).

W całości książka pożyteczna dla nauczyciela, może też stanowić pomoc dla ucznia. *J. K. K.*

Zwolski Bogumił. Wileńszczyzna, Nowogródczyzna i Białostoczyzna za Zygmunta III. Wilno, Nakł. Dziennika Urz. Kuratorjum O. S. Wileńskiego, 1936, str. 44.

W serji regjonalnych książeczek, wydawanych jako pomoce dla nauczyciela realizującego program szkoły powszechnej, opracował p. Zwolski czasy Zygmunta III-go. Pisały o tem wydawnictwie „Wiadomości" nasze w r. ub. Zanotujmy tomik zkolei 20-ty, który podaje przebieg wypadków, życiorysy ważniejszych osobistości, wreszcie wzmianki uporządkowane według miejscowości. Można dyskutować co do metody tego rodzaju publikacji, jakkolwiek wydaje się ona pożyteczną i celową. Może osób dałoby się kilka dorzucić np. Janusz Radziwiłł († 1620), Lisowski, Gosiewski, kulturalni działacze i t. d. Natomiast zasięg bibljograficzny koniecznie winien być rozszerzony. W źródłowych publikacjach brak „Archiwum Sapiehów i Radziwiłłów" (sprawy wojenne Radziwiłła), z kronik brak Rostowskiego i Kojałowicza, w opracowaniach Darowskiego, Prochaski (Żółkiewski i Wyprawa na Smoleńsk), moich, a jest, zgoła mniej użyteczne, wyliczenie wszystkich rozpraw Sobieskiego. *K. T.*

Walicki Michał, Polska sztuka gotycka. Katalog wystawy zorganizowanej przez Towarzystwo opieki nad zabytkami przeszłości w Warszawie, Warszawa, Instytut Propagandowy sztuki, 1935, str. 58+2 nlb.+ L+CIV tabl.

Wystawa polskiej sztuki gotyckiej, zorganizowana w kwietniu i maju 1935 r. przyniosła wiele nowego materjału dla pogłębienia znajomości gotyku w Polsce. Katolog obejmuje 192 opisów eksponatów, pochodzących z czasów od circa 1320 po pierwszą ćwierć XVI stulecia, z najrozmaitszych dzielnic Polski. W ręku nauczyciela pożytecznym może być zamieszczony przy końcu wykaz literatury, obejmujący najważniejsze pozycje bibljograficzne, na których zostały oparte określenia katalogu, a stanowiący do pewnego stopnia bibljografję sztuki gotyckiej w Polsce. Przedewszystkiem jednak mogą oddać duże usługi tablice, zawierające zgórą setkę starannie wykonanych fotografij wszystkich ważniejszych eksponatów, tak z zakresu rzeźby, jak malarstwa. Ze względu na te tablice właśnie katalog stanowić może użyteczną pomocą naukową w bibljotece szkolnej. *E. M.*

Muszkowski Jan, Życie książki. Warszawa, Nasza Księgarnia, 1936, str. VIII+346+2 nlb.

Powstała jako rezultat wieloletniej praktyki bibljotekarskiej, bibljograficznej i nauczycielskiej praca dyr. Muszkowskiego zainteresuje nietylko fachowca i nietylko działacza oświatowego, którzy znajdą w niej wiele potrzebnych informacyj, ale powinna dotrzeć do szerszych kół kulturalnych, obcujących blisko z książką. Może też przynieść wielki pożytek w szkole jako materjał informacyjny dla nauczyciela-polonisty i hi-

storyka, a nawet np. ustępami jako lektura względnie źródło konkretnych wiadomości dla ucznia, zwłaszcza adepta stanu nauczycielskiego. Obejmuje rozdziały następujące: I. Drogi rozwoju książki, w tem wiadomości o piśmie, rękopisach, drukarstwie i drukach; II. Wytwarzanie i obieg druków mówi o klasyfikacji wydawnictw, autorze i nakładcy, handlu księgarskim, konserwacji książki i o książce w bibljotece; III. Książka a oświata wskazuje na typy, środki i tereny działania oświatowego, znaczenie książki w akcji oświatowej i na sposoby budowania czytelnictwa. Na tem zamyka się „koło jej ziemskiej wędrówki. Życie jej dalsze będzie bezpośredniem obcowaniem psychiki gromadnej z myślą twórczą autora". *K. T.*

KRONIKA

— Sprawozdanie ze Zjazdu Delegatów Komisji Dydaktycznej P. T. H. we Lwowie 20/V. 1936 r. Czas trwania: godz. 16—18. Obecni przedstawiciele Sekcyj: Brzeskiej, Krakowskiej, Lwowskiej, Stanisławowskiej i Śląskiej. Jako gość obecny prof. St. Kot z Krakowa. Razem osób 11. Przewodniczy prof. J. Dąbrowski. Na porządku dziennym sprawozdania Prezydjum Komisji, Sekcyj lokalnych i Redaktora „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych", dyskusja nad sprawozdaniami, ustalenie wytycznych dla pracy Komisji na rok przyszły, wybór nowego Prezydjum i wolne wnioski.

Wygłoszenie sprawozdań zostało pominięte, ponieważ są one wydrukowane w rocznem sprawozdaniu P. T. H. i dostępne zebranym. Zaoszczędziło to czasu, może jednak z tej racji nie rozwinęła się dyskusja nad dotychczasową działalnością Komisji. Sprawozdanie Komisji niewiele zawiera pozycyj, gdyż w ub. roku nie wyłoniły się żadne specjalne zagadnienia, wymagające wystąpienia Komisji, która jest przedewszystkiem organem koordynującym opinje członków P. T. H. w sprawach nauczania historji. Do Komisji należy obecnie 10 Sekcyj lokalnych. Rozwijają one żywą działalność, niektóre związaną wyraźnie z praktyką szkolną, z lekcjami pokazowemi, np. w Stanisławowie, inne zastępują oficjalne ogniska, np. we Lwowie, niektóre zaś prowadzą pracę mniej bezpośrednio związaną ze szkołą, np. w Krakowie. Ze spraw, któremi powszechnie zajmowały się Sekcje, na pierwszem miejscu należy postawić regjonalizm, następnie lekturę, podręczniki historji i inne zagadnienia, związane z programem. Z pomiędzy realizowanych prac Sekcyj zasługuje na uwagę zajęcie się sprawą kształcenia na uniwersytecie przyszłych nauczycieli historji, do czego przystąpiono we Lwowie.

Żywą wymianę zdań wywołała sprawa „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych", które z powodów oszczędnościowych zostały zmniejszone do 3 arkuszy druku kwartalnie i pozbawione okładki. Zgodnie wyrażono też dezyderat w kierunku Zarządu Głównego, aby pismo utrzymać i możliwie najrychlej przywrócić mu dawny wygląd zewnętrzny oraz powiększyć objętość, Redaktor zaś zwrócił się do Sekcyj z apelem o nadsyłanie materjałów, dobrych a zwięźłych, zwłaszcza do działu recenzyj.

W toku obrad nad planami pracy na przyszłość wyłoniły się następujące dezyderaty: Komisja zajmie się a) oceną licealnych programów historji, b) wyświetleniem opinji Sekcyj w sprawie projektu zorganizowania odrębnego zjazdu, poświęconego zagadnieniom nauczania historji, c) zorganizowaniem prac przygotowawczych dla edycji lub reedycji książek historycznych dla młodzieży, d) zebraniem materjału, ilustrującego możliwości zatrudnienia w szkolnictwie przyszłych adeptów historji, e) dalej weźmie udział w Polskiej Komisji Międzynarodowej Współpracy Intelektualnej celem dokonania rewizji swoich i obcych podręczników szkolnych

z punktu widzenia objektywizmu narodowego i prawdy dziejowej, f) wystąpi z apelem do Zarządu Głównego, aby spowodował u władz centralnych wskazanie wytycznych do programu historji w gimnazjach mniejszościowych.

Po udzieleniu absolutorjum ustępującemu Prezydjum zgromadzenie dokonało wyboru nowego Prezydjum, w skład którego weszli:

Przewodniczący: prof. dr. Jan Dąbrowski (Kraków), Sekretarka: dr. Halina Mrozowska (Warszawa), Redaktor: doc. dr. Kazimierz Tyszkowski (Lwów), doc. dr. Wanda Moszczeńska (Warszawa), Członkowie: doc. dr. Kazimierz Piwarski (Kraków), dr. Kazimierz Popiołek (Śląsk).

— Kurs wakacyjny dla nauczycieli historji. W dn. 2—15 lipca b. r. odbędzie się w Krakowie wakacyjny kurs dla historyków, nauczycieli szkół średnich. Program kursu obejmuje wykłady wybitnych specjalistów z dziedziny historji sztuki, historji gospodarczej, prehistorji, zagadnień ekonomicznych oraz z zakresu najnowszej historjografji. Dział programowo-dydaktyczny przewiduje prelekcje i ćwiczenia, związane z praktyką szkolną i realizacją nowego programu. Projektowane też jest zwiedzanie miasta i wycieczki w okolice Krakowa. Na kurs zgłosiło się przeszło 100 osób, z których przyjęto ok. 40.

TREŚĆ — SOMMAIRE:

Adres Redakcji: Lwów, Stryjska 18. — Administracji: Lwów, Uniwersytet.

Prenumerata za 4 zeszyty Zł. 8·—. — Cena 1 zeszytu Zł. 2·50.
Zeszyt podwójny Zł. 4. — Księgarnie otrzymują 15% rabatu.
Konto P. K. O. 152.226.

DRUKARNIA ZAKŁADU NARODOWEGO IM. OSSOLIŃSKICH WE LWOWIE
pod zarządem Adama Wierzbickiego